Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370733
Centre d'intérêt: 260

Inostroza, Julio C.

Intégration des malentendants dans une école à aires ouvertes / Jacques Poliquin, responsable du projet ; Julio C. Inostroza, chercheur. -- [Hull] : Commission scolaire régionale de l'Outaouais, 1981.
118, [42] p. : 11 graph., 2 plans ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote H.A. #12, rapport final.
Bibliogr.: p. 117-118.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Handicapé auditif *Aire ouverte *Intégration scolaire *Développement du langage *Développement social *Questionnaire *Préscolaire (Niveau) *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

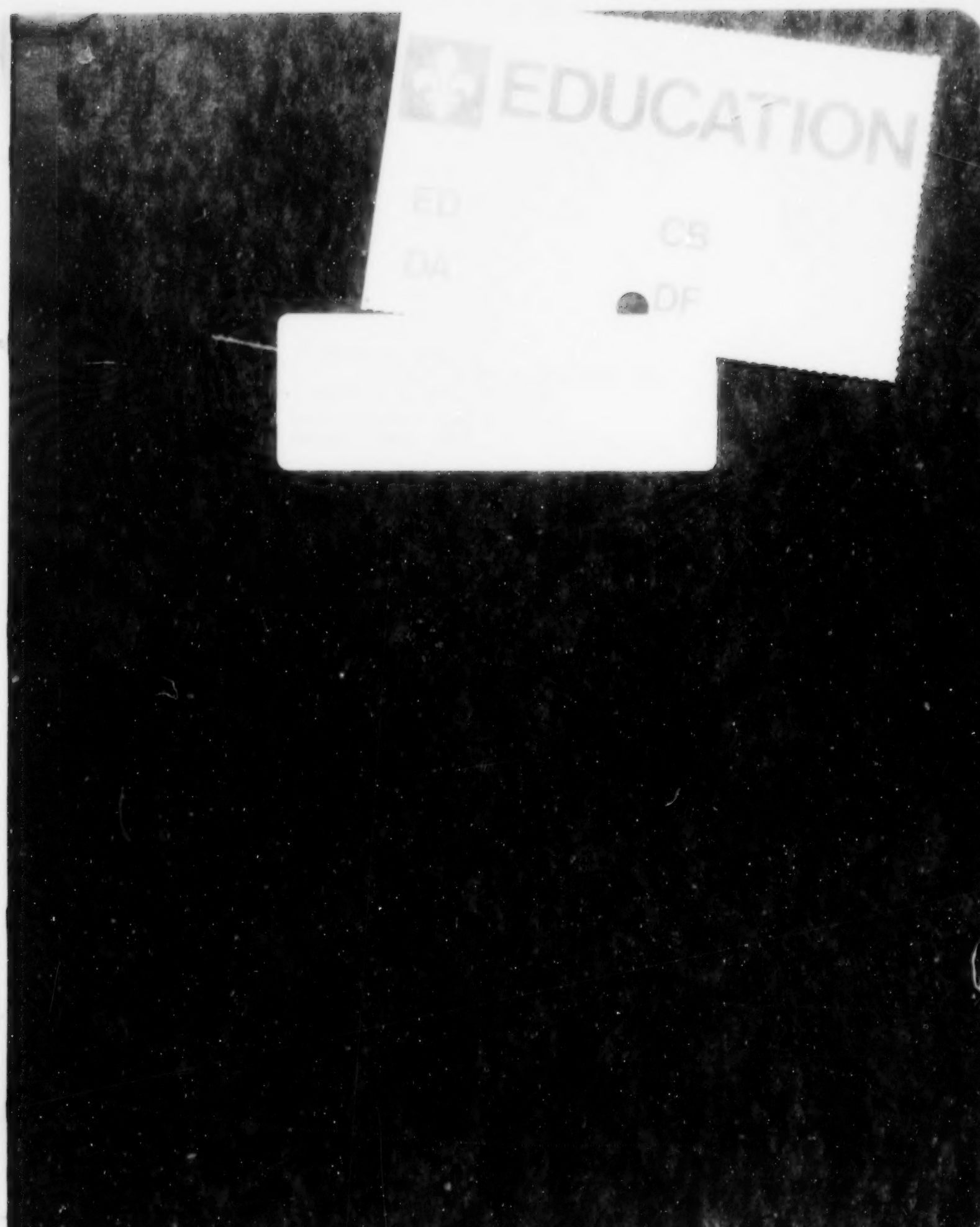
Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire de Outaouais-Hull (Hull, Québec)

Le rapport rend compte d'un projet d'intégration d'enfants déficients auditifs dans une école à aire ouverte. Les objectifs généraux du projet sont de favoriser une intégration scolaire et sociale de ces enfants tout en leur assurant les soins de rééducation (troubles du langage et de la parole) que leur état requiert. Diverses formules d'intégration scolaire correspondant au système en cascade du rapport COPPEX ont été mises en application en fonction des besoins des enfants. Leur niveau de scolarisation varie de la pré-maternelle au secondaire I et au centre d'initiation au travail.

En 1980-1981, le projet touche 17 jeunes âgés de quatre à dix-huit ans, quatorze qui fréquentent l'école Côte-du-Nord (commission scolaire Outaouais-Hull) et trois autres inscrits dans des écoles avoisinantes. Il est réalisé sous l'égide de la c.s.r. de l'Outaouais. Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'organisation retenu. L'évaluation s'inspire du modèle CIPP de Stufflebeam; les instruments utilisés comprennent une échelle d'attitude des enseignants, des questionnaires destinés aux enseignants, aux parents et aux autres intervenants, une grille d'observation et d'auto-évaluation de l'enseignant, des tests de rendement de l'élève et un test sociométrique. Certains instruments sont reproduits en annexe.

L'implantation de programmes individualisés d'intégration semble favoriser de façon évidente l'intégration pédagogique des élèves. Par ailleurs, certains enfants handicapés ont progressé de façon notable au chapitre de la socialisation. Il faut toutefois souligner que le handicap auditif n'est pas le seul facteur à considérer dans le processus d'intégration sociale. La participation des enseignants s'est révélée positive encore qu'un manque d'information ait à l'occasion suscité certaines difficultés.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 07
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de l'Outaouais
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar


EDUCATION

PROJET-PILOTE

INTEGRATION DES MALENTENDANTS DANS UNE ECOLE A AIRES OUVERTES

C.S.R.O. - Ecole Côte du Nord (C.S.O.H.)

RAPPORT FINAL

AOUT 1981

TABLE DES MATIERES

Introduction..... 1

1- Titre..... 3

2- Commission Scolaire..... 3

3- Membres de l'équipe de recherche et d'intervention..... 3

4- Plan de recherche..... 5

4,1 Modèle d'intervention..... 5

4,1 a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet..... 7

4,1 b) Nombre d'élèves malentendants..... 9

4,1 c) Groupe âge - sexe..... 9

4,1 d) Localisation des élèves en fonction de leurs pairs du secteur régulier..... 10

4,1 e) Assiette horaire..... 15

4,1 f) Organisation physique et humaine de l'école..... 20

4,1 g) Les intervenants: rôles, fréquence de leurs interventions et liens fonctionnels..... 25

4,1 h) Facteurs géographiques..... 32

4,1 i) Ententes de services avec le ministère des Affaires Sociales..... 34

4,1 j) Entente avec la C.S.O.H..... 36

4,2 Problématique et objectifs de la recherche..... 37

4,2,1 Problématique de départ..... 37

4,2,2 Les objectifs du projet d'intervention..... 41

4,2,3 Les objectifs de recherche..... 42

4,2,4 Etapes de réalisation..... 44

4,3 Hypothèses de recherche..... 45

4,4 Elaboration du modèle d'intervention..... 48

4,4,1 L'intervention..... 49

4,4,1,1 Présentation globale des programmes..... 51

4,4,1,2 Intervention au niveau de chaque groupe d'enfants malentendants..... 52

4,5 Evaluation du modèle d'intervention..... 61

4,5,1 Instruments pour la vérification des hypothèses de recherche..... 61

4,5,2 Echéancier concernant l'administration des instruments de vérification des hypothèses..... 63

5- Présentation des résultats..... 64

5,1 Hypothèse I:..... 64

5,2 Hypothèse II:..... 77

5,3 Hypothèse III:..... 83

5,4 Hypothèse IV:..... 85

5,5 Hypothèse V:..... 91

5,6 Hypothèse VI:..... 93

5,7 Hypothèse VII:..... 96

6- Discussion et interprétation des résultats..... 103

7- Conclusions et recommandations..... 113

8- Bibliographie sommaire..... 117

ANNEXES

Annexe I: Modèle d'intervention proposé pour l'intégration des malentendants à l'école Côte du Nord.....

Annexe II: Les propositions de solutions.....

Annexe III: Bilan et Classification des problèmes identifiés.....

Annexe IV: Entente de service entre le Centre Hospitalier Régional de l'Outaouais Via Le Département de Santé Communautaire et la Commission Régionale de l'Outaouais Ecole Côte du Nord Projet Intégration des Malentendants.....

Annexe V: Protocole d'entente entre la C.S.R.O. et la C.S.O.H. relatif à l'intégration des malentendants à l'école Côte du Nord.....

Annexe VI: Description succinte du modèle CIPP pour l'évaluation d'un programme.....

Annexe VII: Instruments pour la vérification des hypothèses de recherche.....

Annexe VIII: Opinion des enseignants concernant l'intégration des enfants malentendants.....

INTRODUCTION

Ce rapport fait état de ce qui a été réalisé dans le cadre du projet-pilote visant à l'intégration des enfants handicapés auditifs à l'école Côte-du-Nord (école à aires ouvertes), à Hull pendant l'année académique 1980-81.

Dans le texte, on continue à utiliser le terme "malentendant" à la place de handicapé auditif pour respecter le titre du projet présenté à l'approbation du M.E.Q.

Le travail réalisé ne prétend pas répondre à toutes les questions qu'on peut se poser au sujet de l'intégration des enfants handicapés auditifs. Dans ce travail, on essaie plutôt de répondre à quelques-uns des problèmes ou aspects problématiques soulevés et qui sont repris dans les hypothèses formulées. Il s'agit d'une contribution qui doit être considérée sous un angle qualitatif plus que quantitatif compte tenu du nombre réduit de sujets concernés. Cette contribution permet de répondre plutôt de façon exploratoire aux quelques questions de départ. C'est un véritable effort de déblayage.

Nous avons travaillé de façon rigoureuse tout au long du projet, mais il faut tenir compte des nombreuses difficultés à vaincre dans une expérience de ce genre. Les résultats doivent donc être considérés comme provisoires, surtout si l'on pense au manque de données suffisantes dans quelques cas.

Il faut aussi souligner que ces résultats ne sont valables que pour l'expérience réalisée à l'école Côte-du-Nord et qu'on ne peut pas les généraliser à d'autres situations. C'est une limite du travail, sans doute, mais c'est en même temps une réalité qu'on ne peut pas modifier: l'expérience a lieu dans une école avec un personnel donné.

Malgré les limites ci-haut indiquées, l'expérience en soi comporte des aspects très positifs qui nous amènent à faire un bilan favorable.

La présentation de ce rapport final est faite selon le guide préparé à cet effet par le M.E.Q.

Le rapport comporte six parties. La première partie (points 1, 2 et 3) comprend l'identification du projet. Dans la deuxième partie (point 4.1), on trouve ce qui concerne le modèle d'intervention ainsi que les caractéristiques humaines et matérielles du projet (clientèle, intervenants, facteurs géographiques, etc.) La troisième partie (points 4.2, 4.3, 4.4, et 4.5) aborde les aspects suivants: problématique, objectifs et hypothèses

de recherche de même que le fonctionnement de l'intervention, les instruments de vérification des hypothèses et l'échéancier. La quatrième partie (point 5) comprend la présentation des résultats. Dans la cinquième partie (point 6), on présente la discussion et interprétation des résultats. Enfin, la sixième partie du rapport (point 7) fait état des conclusions et recommandations.

Tout cela est complété par une bibliographie succinte et des annexes.

Nous espérons que le travail réalisé par l'ensemble des personnes impliquées dans ce projet soit utile à tous ceux qui s'intéressent à la problématique de l'intégration en général et de l'intégration des enfants handicapés auditifs en particulier.

1. Titre: Intégration des malentendants dans une école à aires ouvertes.

2. Commission: Commission scolaire régionale de l'Outaouais
Ecole Côte du Nord (Commission scolaire Outaouais-Hull)

3. Membres de l'équipe de recherche et d'intervention:

A l'intérieur de ce projet nous avons introduit une distinction entre l'équipe de recherche proprement dit et l'équipe-action.

3,1 Composition de l'équipe de recherche

- Jacques Poliquin, coordonnateur E.D.A.A., responsable du projet
- Gérard Gratton, principal de l'école Côte du Nord, autorité pédagogique et administrative
- Michèle Paradis, conseiller pédagogique E.D.A.A. à la C.S.O.H.
- Julio C. Inostroza, chercheur-consultant, responsable du schème expérimental, professeur à l'Université du Québec à Hull.
- Lucie Lafleur, responsable de l'équipe-action* et de l'élaboration des programmes pédagogique

---

* Le responsable de l'équipe-action fait partie des deux équipes indiquées au point 3. Elle assure le lien entre les deux équipes participant au projet-pilote.

3,2 Composition de l'équipe-action:

- Lucie Lafleur, responsable de l'équipe-action* et de l'élaboration des programmes pédagogiques
- Marie Hélène Fréchette, orthophoniste
- Céline Simard, enseignant spécialisé
- Léona Martin, enseignant spécialisé
- Jocelyne Migneault, enseignant spécialisé
- Elien Segal, enseignant spécialisé
- Danielle Malette, professeur itinérant
- Enseignants réguliers ayant des enfants malentendants dans leurs groupes.

---

* Le responsable de l'équipe-action fait partie des deux équipes indiquées au points 3. Elle assure le lien entre les deux équipes participant au projet-pilote

4. Plan de recherche

4,1 Modèle d'intervention*

Tout en respectant les suggestions contenues dans le guide de rédaction du rapport, il semble nécessaire de commencer par situer le modèle d'intervention proposé pour l'intégration des enfants malentendants à l'école Côte du Nord.

Il s'agit d'un modèle d'intervention qui tient compte d'une série de composante (ou éléments) relevant de plusieurs domaines: organisation, coordination, préparation, perfectionnement et formation des intervenants; ressources humaines et matérielles; etc.

Ci-après, les principales composantes retenues:

- Sensibilisation'information de tous les enseignants de l'école;

- Formation et perfectionnement des divers intervenants (in service training);

- Renforcement du travail en équipe des différents intervenants au processus d'intégration;

- Coordination systématique de l'équipe-action;

- Participation des parents au processus d'intégration et de rééducation;

- Planification systématique des activités;

- Conception, implantation et évaluation des programmes individualisés d'intégration et de rééducation;

- Evaluation du progrès accompli par les enfants handicapés auditifs sur le plan académique (rendement);

---

* On retrouve en annexe 1 plus d'information sur le modèle d'intervention proposé pour l'intégration des malentendants.

- Evaluation diagnostique des enfants handicapés auditifs sur les plans orthophonique, médical et psychosocial;

- Participation des enfants non handicapés au processus d'intégration.

Le choix de ces composantes découle de l'analyse de ce que les enseignants de l'école Côte du Nord ont appelé la "question de l'intégration des handicapés auditifs". Tous les enseignants de l'école ont participé à l'identification des différents problèmes auxquels il fallait faire face dans l'entreprise d'intégration des enfants malentendants. En même temps, les enseignants ont proposé quelques éléments de solution aux problèmes identifiés.

On remarquera plus loin que cette démarche constitue le produit de départ du projet de recherche et du modèle d'intervention préconisé. On trouvera en annexe:

- les résultats du travail fait par tous les enseignants de l'école concernant l'identification du problème (cf. annexe II doc. I)

- les propositions de solution (cf. annexe II doc. II et III);

- le bilan et classification des problèmes identifiés faits par le chercheur-consultant (cf. annexe III).

A partir de tous ces renseignements ainsi que des entrevues réalisées auprès des enseignants de l'école (voir source c), annexe III) il a été possible l'élaboration de la problématique, des objectifs, des hypothèses et de la démarche opérationnelle du projet-pilote.

Chacun de ces éléments sera repris plus loin. Après ces quelques précisions, jugées nécessaires pour une meilleure compréhension du rapport, on peut reprendre systématiquement le point 4,1 du guide.

4,1 a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet

Les élèves concernés par ce projet présentent un handicap auditif tel que spécifié au tableau 1. On inclus d'autres renseignements jugés utiles pour mieux visualiser la situation de chacun des enfants malentendants

Tableau 1: Spécification des difficultés des enfants malentendants concernés par ce projet

NOM	AGE	DATE DE NAISSANCE	SEXE	ST EC	VILLE	DEGRE DE SURDITE	PROBLEME ASSOCIE	CAUSES	AGE DE DEPISTAGE	AGE DE L'APPAREILLAGE	MOYENS DE DEPISTAGE	ANNEE DERNIERE EVALUATION	CLASSEMENT
Claude	18	15 02 62	M	M	Hull	modéré à profond	?	incompatibilité-sanguine	15 ans 6 mois	15 ans 7 mois	consultations tests	1979	Centre d'initiation au travail rééducation 4:25 min./sem.
Jean	14	14 06 66	M	M	Gatineau	modéré à sévère (+1000h)		anoxie à la naissance	7 ans		infirmière tests	1980	Secondaire I rééducation 1:40/sem.
Chantal	12	26 10 68	F	M	Hull	modéré à profond		inconnue	6 ans	6 ans	consultations accident hockey	1980	groupe 10 ans rééducation 430/sem.
Denis	14	06 07 66	M	F	Pte-Gat.	modéré à sévère		héréditaire	3 ans	6 ans	consultations	1980	groupe 9 ans intégration partielle
Sylvain	12	06 11 68	M	M	Pte-Gat.	modéré à sévère	disphasie	anoxie à la naissance	2 1/2 ans	3 ans	consultations	1980	groupe 9 ans intégration partielle
Alain	10	18 03 70	M	A	Hull	sévère à profond		inconnue	4 ans	4 ans 6 mois	consultations	1980	groupe 9 ans intégration totale + orthoph.
Liane	9	27 04 71	F	F	Pte-Gat.	modéré à sévère		héréditaire				1980	groupe 7 ans intégration partielle
Josée	8	03 02 72	F	M	Touraine	modéré à sévère		inconnue	8 mois	4 ans	consultations	1980	groupe 7 ans intégration partielle
Marc	8	01 02 72	M	M	Buckingham	profond		rubéole pré-natale	18 mois	20 mois	consultations	1980	groupe 6-7 ans intégration sociale
Julie	9	17 01 72	F	M	Gatineau	profond		héréditaire	9 mois	18 mois	consultations	1979	groupe 6-7 ans intégration sociale
Annie	5	28 10 75	F	M	Cantley	sévère à profond		inconnue	3 ans	3 ans 3 mois	consultations	1980	maternelle rééducation 3 h/sem.
Julie Ann	4	21 12 76	F	F	Pte-Gat.	modéré sévère à profond		inconnue	3 ans 5 mois	3 ans 6 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Yanka	5	29 12 75	F	M	Hull	profond		inconnue	9 mois	12 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Martin	5	04 04 75	M	M	Hull	modéré à sévère	retard moteur	syndrome	4 ans	4 ans 3 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Luc	4	15 04 76	M	M	Hull	profond		inconnue	15 mois	18 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Jesse	5	22 12 75	M	M	Gatineau	sévère à profond		inconnue	8 mois	12 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Guy		23		F	Gat.	modéré à profond		héréditaire	ans	5 a	hospitalisation	1980	groupe intégration partielle

Tableau 1: Spécification des difficultés des enfants malentendants concernés par ce projet

NOM	AGE	DATE DE NAISSANCE	SEXE	ST EC	VILLE	DEGRE DE SURDITE	PROBLEME ASSOCIE	CAUSES	AGE DE DEPISTAGE	AGE DE L'APPAREILLAGE	MOYENS DE DEPISTAGE	ANNEE DERNIERE EVALUATION	CLASSEMENT
Claude	18	15 02 62	M	M	Hull	modéré à profond	?	incompatibilité-sanguine	15 ans 6 mois	15 ans 7 mois	consultations tests	1979	Centre d'initiation au travail rééducation 4:25 min./sem.
Jean	14	14 06 66	M	M	Gatineau	modéré à sévère (+1000h)		anoxie à la naissance	7 ans		infirmière tests	1980	Secondaire I rééducation 1:40/sem.
Chantal	12	26 10 68	F	M	Hull	modéré à profond		inconnue	6 ans	6 ans	consultations accident hockey	1980	groupe 10 ans rééducation 430/sem.
Denis	14	06 07 66	M	F	Pte-Gat.	modéré à sévère		héréditaire	3 ans	6 ans	consultations	1980	groupe 9 ans intégration partielle
Sylvain	12	06 11 68	M	M	Pte-Gat.	modéré à sévère	disphasie	anoxie à la naissance	2 1/2 ans	3 ans	consultations	1980	groupe 9 ans intégration partielle
Alain	10	18 03 70	M	A	Hull	sévère à profond		inconnue	4 ans	4 ans 6 mois	consultations	1980	groupe 9 ans intégration totale + orthoph.
Liane	9	27 04 71	F	F	Pte-Gat.	modéré à sévère		héréditaire				1980	groupe 7 ans intégration partielle
Josée	8	03 02 72	F	M	Touraine	modéré à sévère		inconnue	8 mois	4 ans	consultations	1980	groupe 7 ans intégration partielle
Marc	8	01 02 72	M	M	Buckingham	profond		rubéole pré-natale	18 mois	20 mois	consultations	1980	groupe 6-7 ans intégration sociale
Julie	9	17 01 72	F	M	Gatineau	profond		héréditaire	9 mois	18 mois	consultations	1979	groupe 6-7 ans intégration sociale
Annie	5	28 10 75	F	M	Cantley	sévère à profond		inconnue	3 ans	3 ans 3 mois	consultations	1980	maternelle rééducation 3 h/sem.
Julie Ann	4	21 12 76	F	F	Pte-Gat.	modéré sévère à profond		inconnue	3 ans 5 mois	3 ans 6 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Yanka	5	29 12 75	F	M	Hull	profond		inconnue	9 mois	12 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Martin	5	04 04 75	M	M	Hull	modéré à sévère	retard moteur	syndrome	4 ans	4 ans 3 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Luc	4	15 04 76	M	M	Hull	profond		inconnue	15 mois	18 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Jesse	5	22 12 75	M	M	Gatineau	sévère à profond		inconnue	8 mois	12 mois	consultations	1980	pré-maternelle
Guy	4	23		F	Gat.	modéré à profond		héréditaire	ans	5 a	hospitalisation	1980	groupe intégration partielle

4,1 b) Nombre d'élèves malentendants

La population cible pour l'année 80-81 se compose de 17 enfants dont l'âge varie de 4 à 18 ans. Il y a 10 garçons et 7 filles.

Tous souffrent de surdité, quelques-uns ont un handicap associé.

Le problème majeur de tous ces enfants se situe au niveau de l'écrit, la parole, le langage et la communication.

4,1 c) Répartition des enfants malentendants, par âge, sexe et degré de surdité

Les enfants malentendants en processus d'intégration se répartissent par âge, sexe et degré de surdité selon ce qui est consigné sur les tableaux 2 et 3.

TABLEAU 2 : Répartition des enfants malentendants par âge et sexe

Groupe-âge	Nombre d'élèves	
	Filles	Garçons
4 ans	1	1
5 ans	2	2
8 ans	1	1
9 ans	2	-
10 ans	-	1
12 ans	1	2
14 ans	-	2
18 ans	-	1
Total par sexe	7	10
TOTAL	17	

Tableau 3 : Répartition des enfants malentendants selon le degré de surdité

DEGRE DE SURDITE	NBRES D'ELEVES
perte légère	0
perte modérée	0
perte modérée à sévère	6
perte modérée à profonde	4
perte sévère à profonde	3
perte profonde	4

4,1 d) Localisation des jeunes malentendants en fonction de leurs pairs du secteur régulier

Les 17 enfants malentendants sont classifiés en 10 groupes formés à partir des besoins spécifiques (cf. tableau 4)

En plus le graphique 1 montre la classification des enfants malentendants selon le système en cascade.

On doit préciser que la classification des enfants est faite en tenant compte principalement des critères suivants: vocabulaire réceptif et expressif; utilisation du reste auditif; performance académique; personnalité et fonctionnement de l'enfant dans un groupe; collaboration des parents; ressources du milieu.

Tableau 4 : Groupes formés à partir des besoins ou du fonctionnement des enfants

GROUPE*	NBRE ELEVES	AGE	LOCALISATION
1	1	18 ans	C.I.T.
2	1	14 ans	Sec. I
3	1	12 ans	gr. 10 ans
4	1	14 ans	gr. 11 ans
5	1	10 ans	gr. 9 ans
6	2	12 ans	gr. 9 ans
7	2	8-9 ans	gr. 7 ans
8	2	8-9 ans	classe spéciale
9	1	5 ans	maternelle
10	5	4-5 ans	pré-maternelle

* Les caractéristiques de chaque groupe sont présentées à la page suivante.

Description des groupes

Groupe 1 :

Un élève placé au Centre d'Initiation au Travail avec support du professeur itinérant pour rééducation 4 heures 25 minutes par semaine.

Groupe 2 :

Un élève au secondaire I avec support du professeur itinérant pour rééducation 1 heure 40 minutes par semaine.

Groupe 3 :

Un élève dans une classe régulière de 5e année avec support du professeur itinérant 4 heures 30 minutes par semaine.

Groupe 4 :

1 élève dans une aire (42 élèves - 2 professeurs) ou groupe 11 ans avec support en orthophonie et du professeur itinérant 1:30 min. par semaine.

Groupe 5 :

1 élève intégré dans une aire (70 élèves - 3 professeurs) ou groupe 9 ans avec 2 période de 45 minutes d'orthophonie par semaine.

Groupe 6 :

2 élèves intégrés partiellement dans une aire (70 élèves - 3 professeurs) qui travaillent 45% du temps avec un professeur spécialisé (groupe 9 ans)

Groupe 7 :

2 élèves intégrés partiellement dans une aire (70 élèves + 3 professeurs) qui travaillent 45% du temps avec un professeur spécialisé (groupe 7 ans)

Groupe 8 :

2 élèves intégrés en éducation physique, arts plastiques et activités sociales au groupe 7 ans et qui travaillent avec un professeur spécialisé.

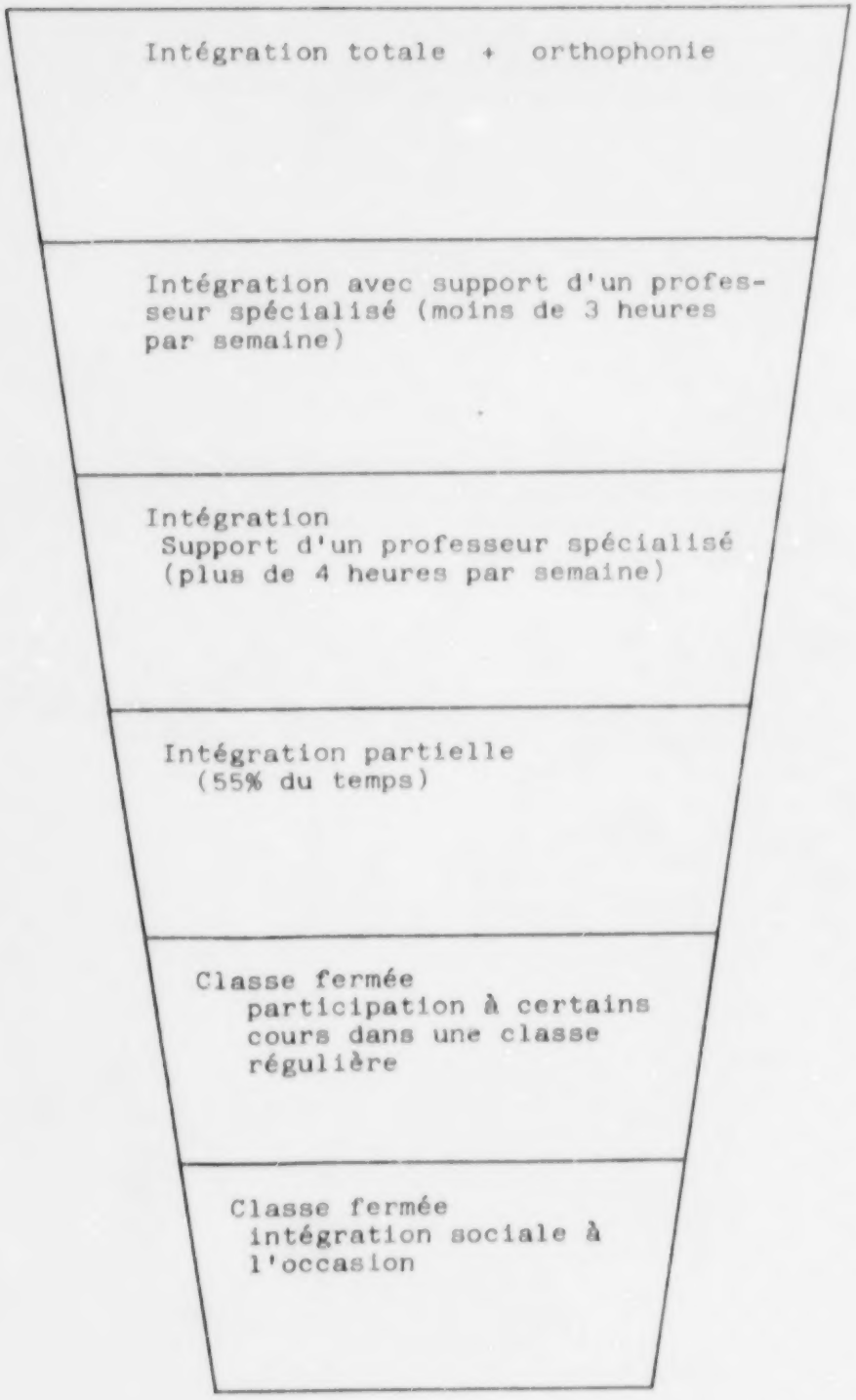
Groupe 9 :

une élève intégrée en maternelle régulière, avec le support d'un professeur spécialisé 30 minutes par jour avant le début de la classe et 45 minutes d'orthophonie par semaine.

Groupe 10 :

5 élèves en pré-maternelle qui participent à certaines activités de la maternelle régulière.

Graphique 1 : Classification des enfants malentendants selon le système en cascade

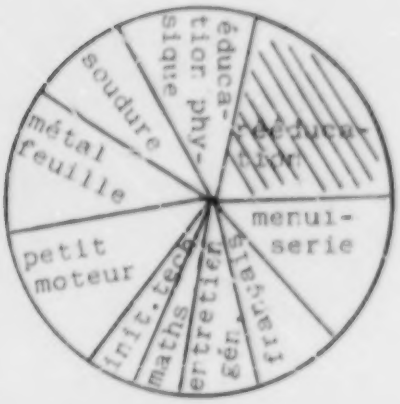


4,1 e) Assiette horaire des élèves malentendants

L'assiette horaire des enfants malentendants est présentée dans les diagrammes suivants (cf. diagramme 3 à diagramme 12). Chaque graphique montre la répartition horaire des enfants appartenant aux groupes indiqués au point 4,1 d)

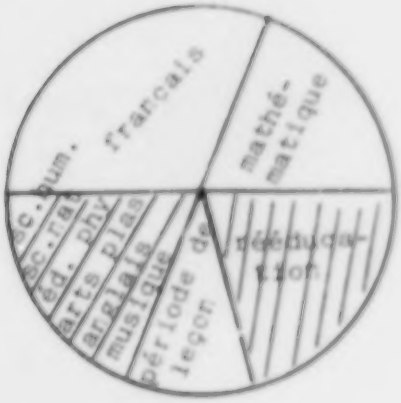
Le secteur rayé de chaque diagramme circulaire représente le temps pendant lequel l'enfant n'est pas intégré au groupe régulier.

Diagramme 1: Groupe 1 (Claude)



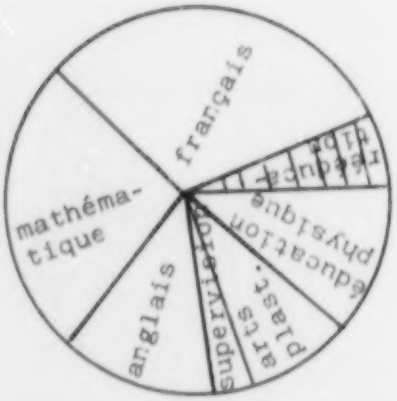
Claude
Groupe 1 - C.I.T.
25 heures/semaine

Diagramme 2: groupe 3 (Chantal)



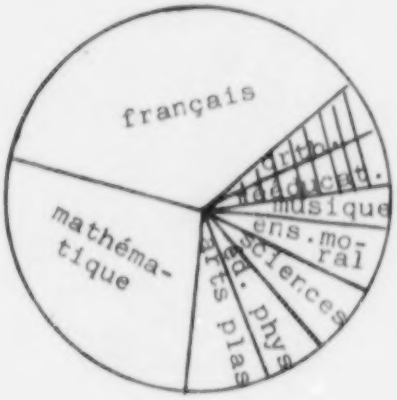
Chantal
Groupe III - St-Paul (5e)
21.5 heures/semaine

Diagramme 3: Groupe 2 (Jean)



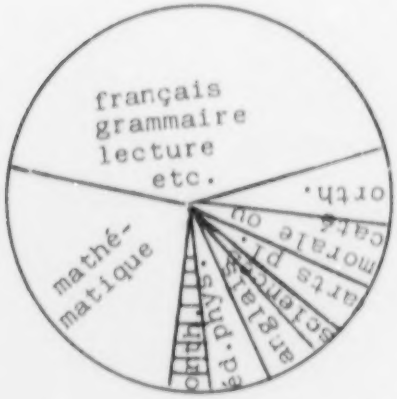
Polyvalente Nicolas Gatineau
(secondaire I)
27.12 heures/semaine

Diagramme 4: Groupe 4 (Denis)



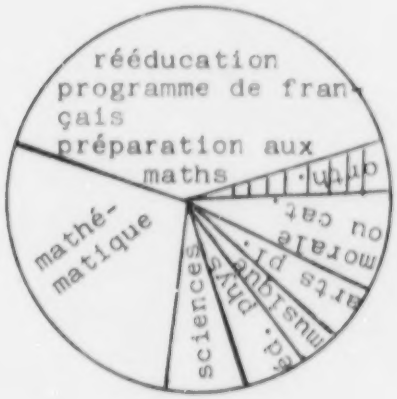
Ecole Côte du Nord
22.8 heures/semaine

Diagramme 5: Groupe 5 (Alain)



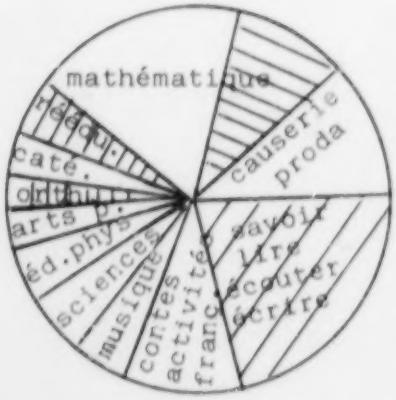
Ecole Côte du Nord (4e)
23 heures/semaine

Diagramme 6: Groupe 6 (Guy Sylvain)



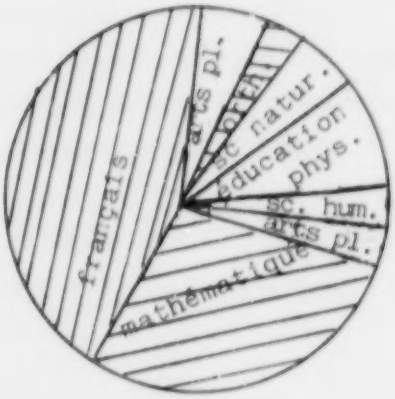
Ecole Côte du Nord (4e)
23 heures/semaine

Diagramme 7: Groupe 7 (Josée)



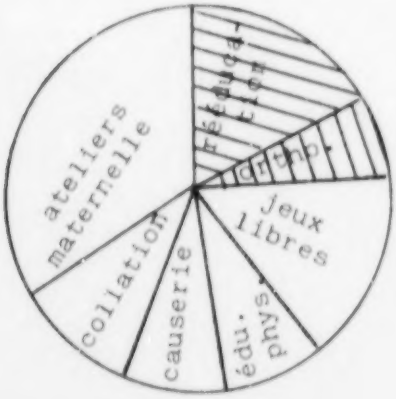
Ecole Côte du Nord (2e)
23 heures/semaine

Diagramme 8: Groupe 8 (Julie Marc)



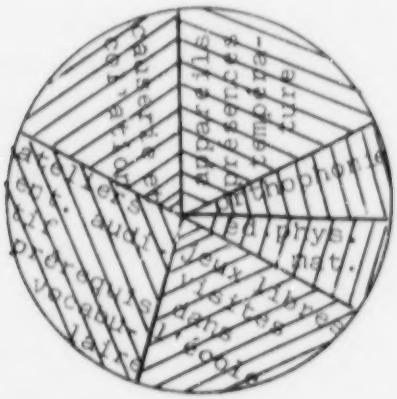
Ecole Côte du Nord (classe spéciale)
22.9 heures/semaine

Diagramme ___ Groupe 9 (Annie



Ecole Côte du Nord (maternelle)
13.45 heures/semaine

Diagramme ___ groupe 10 (Yarka, Luc, Julie-Anne, Jesse)



Ecole Côte du Nord (pré-maternelle)
13.45 heures/semaine

4,1 f) Organisation physique et humaine de l'école

a) Personnel

1 principal
1 secrétaire
1 bibliothécaire
19 professeurs réguliers
4 spécialistes: Education physique,
Musique,
Anglais,
Moral
1 concierge 1 aide concierge
1 orthopédagogue 2 1/2 jours/semaine
1 infirmière 1 1/2 jours/semaine
1 orthophoniste 4 jours/semaine
2 professeurs spécialisés
2 professeurs des classes spéciales
1 professeur itinérant
1 responsable des malentendants
personnel de la garderie (3)
1 psychologue sur demande
1 travailleuse-sociale sur demande
1 audioprothésiste sur demande
1 audiologiste sur demande

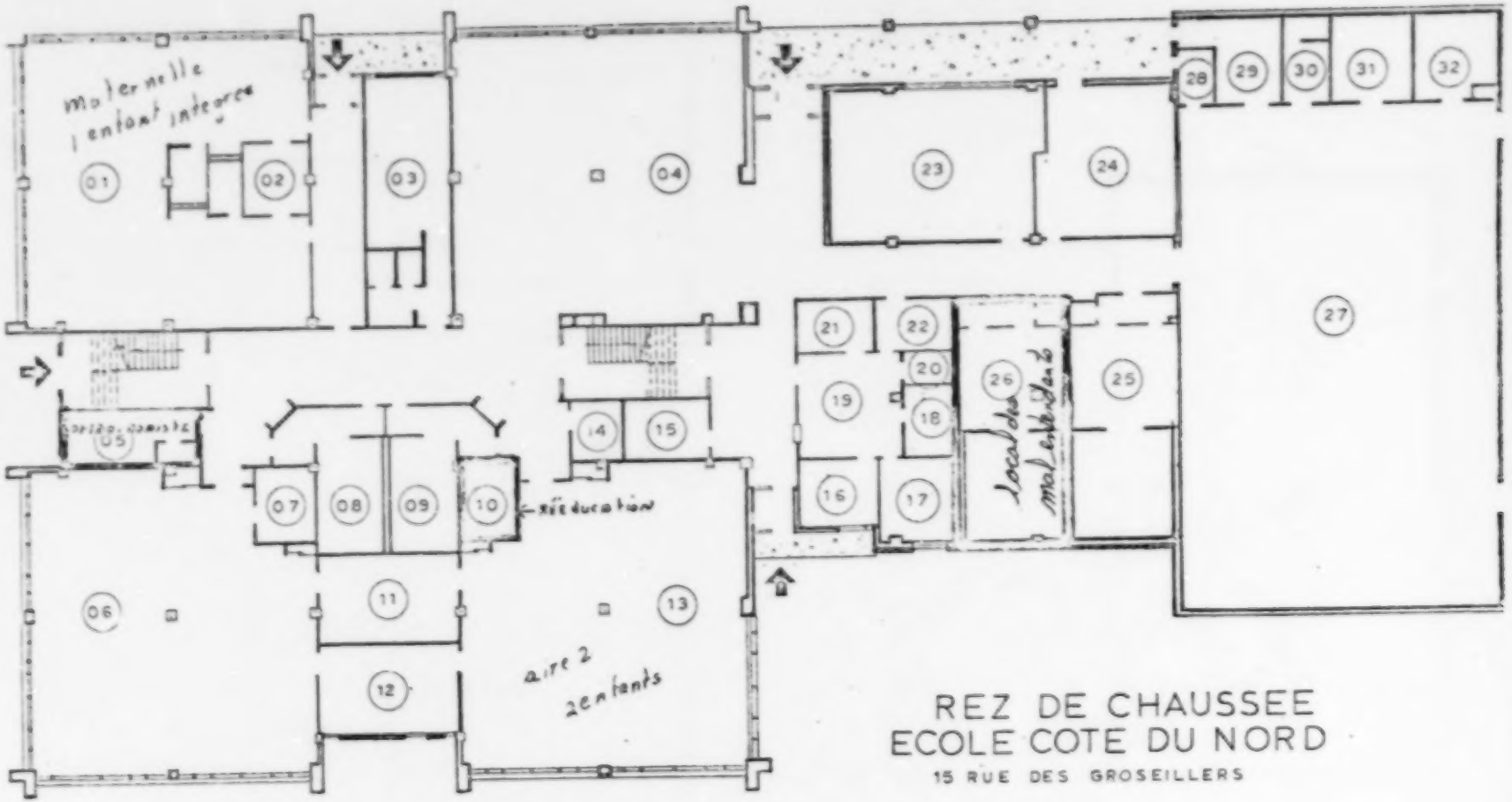
b) Clientèle scolaire

437 élèves + 14 malentendants = 451 élèves

c) Locaux

L'école a 7 aires d'enseignement, 1 local de classe, un gymnase et des bureaux. Les locaux occupés par les malentendants sont: un local pour la pré-maternelle; une classe; quatre aires (intégration); le gymnase et le bureau de l'orthophoniste.

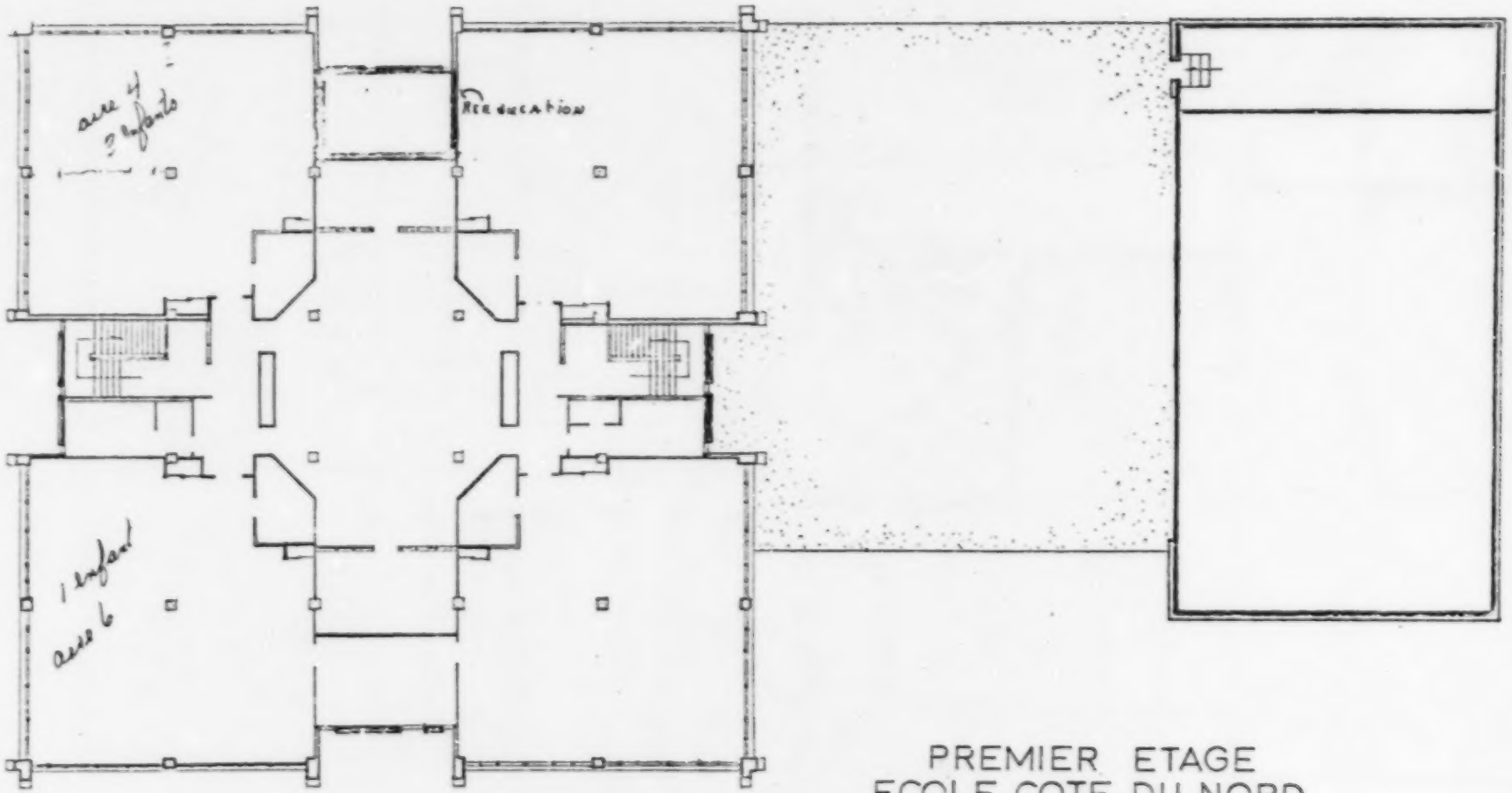
Sur le plan de l'école (ci-joint) on peut situer les locaux mentionnés plus haut.



REZ DE CHAUSSEE
ECOLE COTE DU NORD

15 RUE DES GROSEILLERS

ECHELLE 20' AU POUCE



PREMIER ETAGE
ECOLE COTE DU NORD

15 RUE DES GROSEILLERS

ECHELLE 20' AU POUCE

4,1 g) Les intervenants: rôles, fréquence de leurs interventions et liens fonctionnels

Pour ce qui est des intervenants, leurs fonctions et la fréquence de leurs intentions sont indiquées dans le tableau 5.

Les liens fonctionnels des membres de l'équipe de recherche et de l'équipe-action apparaissent dans le schéma du cadre opérationnel (voir graphique 2). Ce schéma présente les relations existant entre les membres de chacune des équipes de même que le lien entre l'équipe de recherche et l'équipe-action qui est assuré par le responsable de cette dernière équipe.

Tableau 5 : Rôle et fréquence des interventions des différents intervenants

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
1. Responsable du projet	Responsabilité générale du projet de recherche. Membre de l'équipe de recherche.	- 10 rencontres comme membre de l'équipe de recherche. - participation à des journées pédagogiques - 2 rencontres avec agent de recherche du M.E.Q. - 3 hres/sem. supervision du projet. - 15 hres participation au rapport d'étape.
2. Directeur de l'école	Suspension et administration du projet. Membre de l'équipe de recherche.	- 10 rencontres comme membre de l'équipe de recherche. - participation à des journées pédagogiques - 2 rencontres avec agent de recherche du M.E.Q. - 3 hres/sem. supervision du projet - 15 hres participation au rapport d'étape - 9 hres/sem. supervision et administration du projet.
3. Conseiller pédagogique	Responsable du programme pédagogique Membre de l'équipe de recherche.	- 10 rencontres comme membre de l'équipe de recherche. - participation à des journées pédagogiques - 2 rencontres avec agent de recherche du M.E.Q. - 3 hres/sem.supervision du projet.

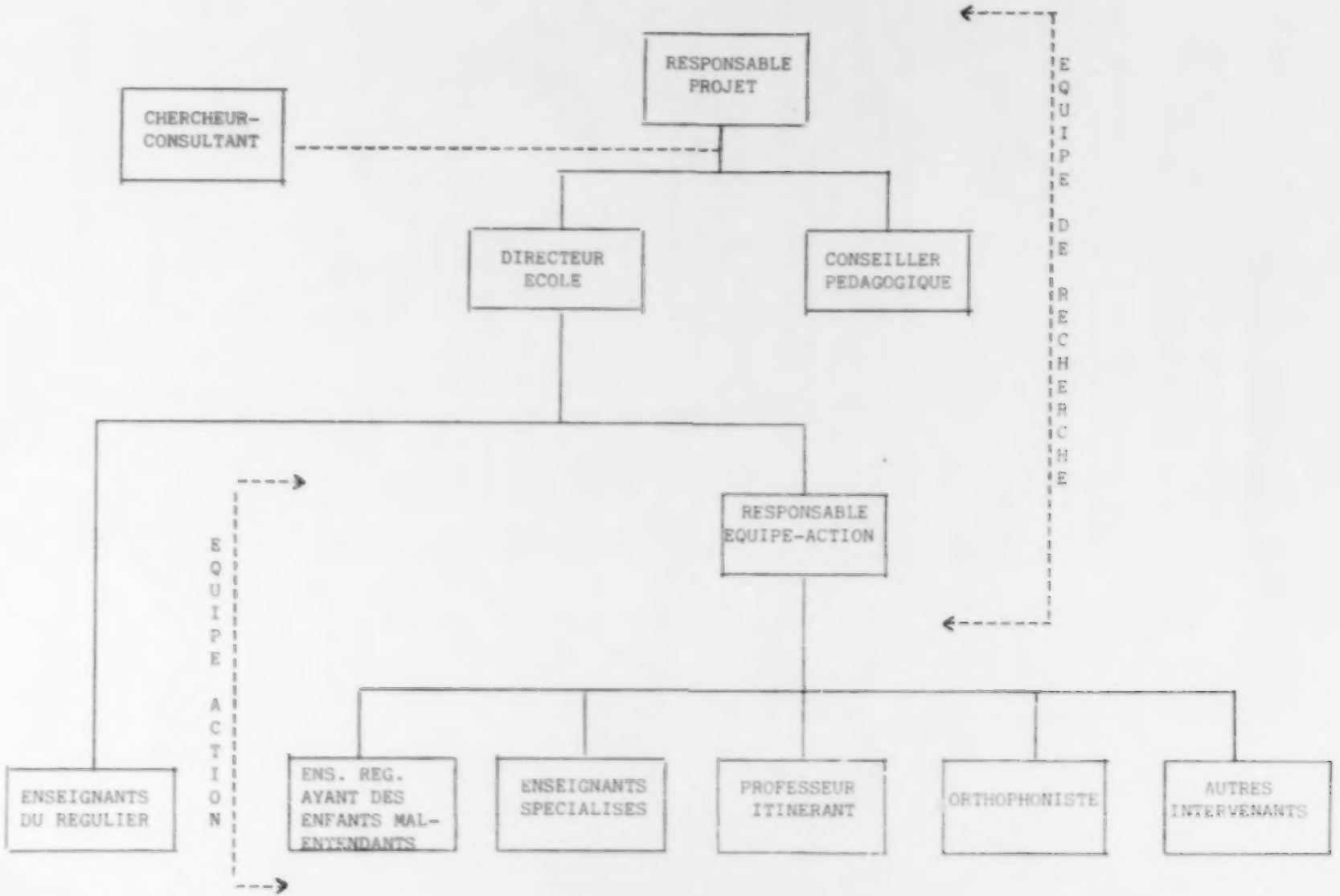
INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
4. Chercheur-consultant	1. Organise et supervise les stratégies de recherche (schème expérimental, démarche, etc.) 2. Elabore et/ou choisit les instruments nécessaires pour la vérification des hypothèses de recherche. 3. Participe à l'application des instruments d'évaluation des hypothèses. 4. Membre de l'équipe de recherche. 5. Participe au traitement et analyse les données recueillies. 6. Collabore à la préparation des programmes de perfectionnement (ressourcement) des intervenants. 7. Participe à la rédaction du rapport final.	- 10 rencontres comme membre de l'équipe de recherche. - participation à des journées pédagogiques - 2 rencontres avec agent de recherche du M.E.Q. - 3 hres/sem. supervision du projet. - 15 hres participation au rapport d'étape. - 3 hres/sem. supervision schème expérimental et déroulement de la recherche - 30 hres préparation du rapport d'étape.
5. Responsable de l'équipe-action	- Coordination de l'équipe-action. - Responsable de l'élaboration des programmes d'intégration - Responsable de la formation des intervenants (spécialistes, enseignants etc...) - Responsable de l'information relative au projet. - Agent de relation avec les organismes extérieurs de l'école	- 10 rencontres comme membre de l'équipe de recherche. - participation à des journées pédagogiques - 2 rencontres avec agent de recherche du M.E.Q. - 3 hres/sem. supervision du projet - 15 hres participation au rapport. - 5hres/sem. préparation programmes individualisés.

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
	- Coordination du service externe (professeur itinérant) - Responsable des services d'évaluation des malentendants - Responsable de l'entretien et de l'utilisation de l'équipement spécialisé	- 3 hres/sem. intervention auprès des enfants - 17 hres/sem. animation pédagogique - 20 hres participation au rapport d'étape.
6. Enseignants ayant des enfants malentendants	- Responsable de l'élaboration et de l'application du programme pédagogique. - Collabore à l'élaboration du programme d'intégration - Enseignant au groupe régulier où l'enfant malentendant est intégré - Rencontres avec le professeur spécialisé	- 8 - 20 hres/sem. - 30 m/sem.
7. Enseignants spécialisés	- Premier responsable du programme d'intégration des malentendants - Aide individuelle orthopédagogique (récupération) - Participe à l'élaboration du programme pédagogique de l'aire comme membre à part entière de l'équipe d'enseignants - Membre de l'équipe-action (programme individuel) - Participe à l'application du programme de rééducation du langage - Informe les enseignants de l'aire du programme d'intégration	- 10 hres/sem. - 1 hre/sem. - 30 m/sem. - 2 hres/sem. - 30 m/sem. (temps réparti avec le point suivant)

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
	- Rencontres avec le professeur de la classe	- voir temps à l'item précédent
	- Participe aux leçons données par l'enseignant de la classe	- 8 hres/sem.
8. Professeur itinérant	- Conseille et informe les principaux intervenants auprès de l'enfant (enseignants, direction, parents, etc.)	- 2 hres/sem. rencontres professeurs - 4 hres/sem. pour déplacements
	- Evaluation continue (follow up) du programme d'intégration	
	- Collabore à l'élaboration et à l'application du (des) programme(s)	- 3 hres/sem. planification
	- Premier responsable du programme d'intégration de l'enfant	- 4h30/sem. - Chantal 5h/sem. - Claude 2h/sem. - Jean 1h/sem. - Denis
	- Supporte et conseille l'enfant dans sa démarche	
	- Participe aux réunions de l'équipe-action	- 30 m/sem.
9. Orthophoniste	- Responsable de l'évaluation des élèves malentendants au niveau du langage	- 4 hres/sem. planification - 16 hres/sem. intervention auprès des enfants
	- Responsable de l'élaboration et de la supervision des programmes de rééducation du langage	
	- Responsable de la continuité de ces programmes (ex. à la maison)	- 1 hre/sem. rencontres parents
	- Membre de l'équipe-action	- 30 m/sem.

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
10. Audiologiste	- Evaluation audiométrique - Ajustement des appareils	- 7 hres/sem. pour l'ensemble de son intervention
11. Audioprothésiste	- Réparation des appareils - Prescriptions	- 1 hre/semaine
12. Autres intervenants (psychologue, infirmière, travailleur social)	- Consultant sur demande - Evaluation des élèves dans leur sphère de compétence - Conseille l'équipe-action tant au niveau de l'aide individuelle à un élève, que pour l'ensemble du projet	- psychologue: 30m/sem. - infirmière: 10m/sem.

GRAPHIQUE 2 : SCHEMA DU CADRE OPERATIONEL



4,1 h) Facteurs géographiques

La population concernée provient d'une région urbaine, mais seulement quelques enfants demeurent près de l'école.

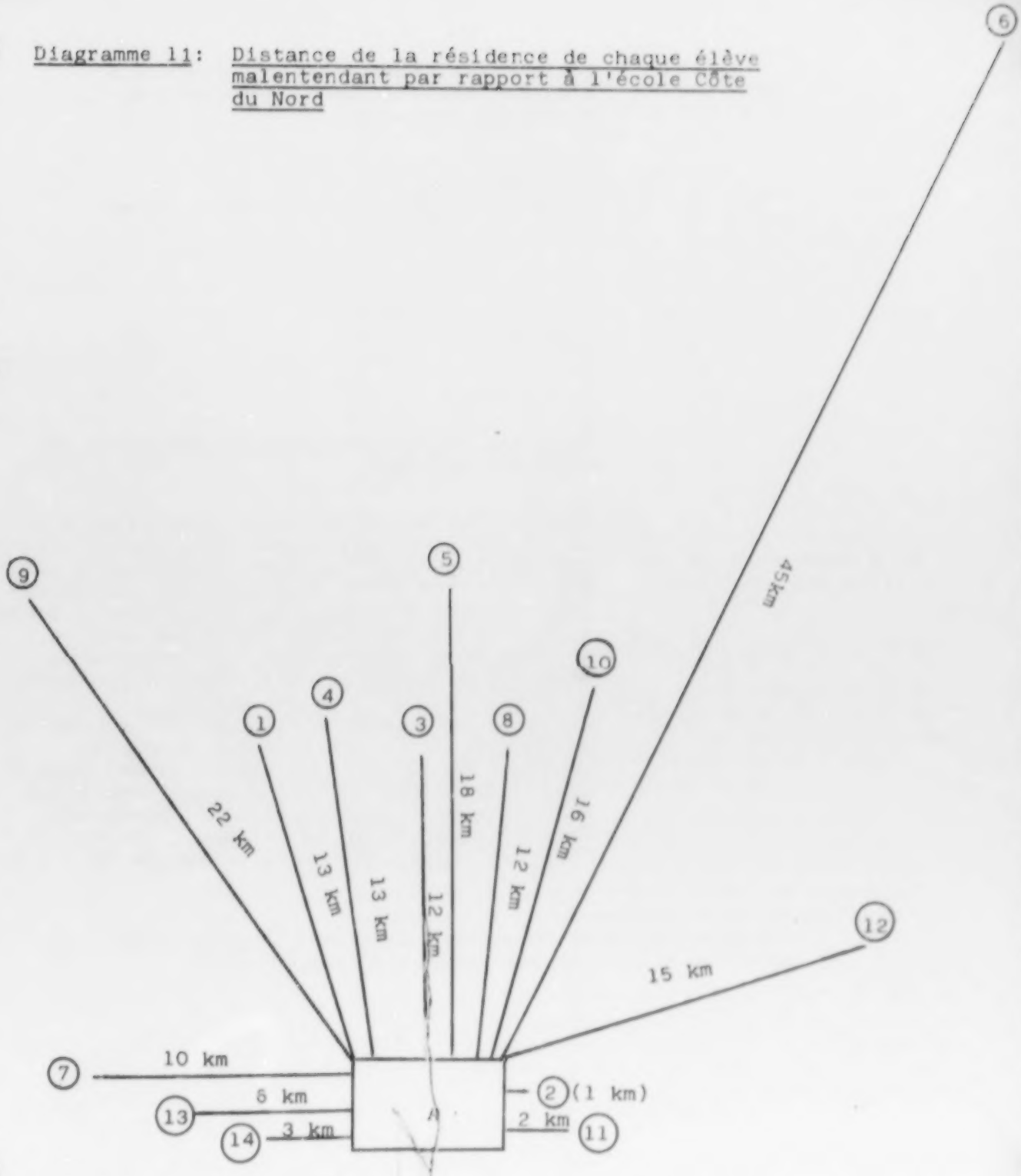
Le territoire de la C.S.R.O. regroupe les commissions scolaires de Gatineau, Aylmer, Champlain, Hull, Pontiac. Un enfant vient de Buckingham, celui-ci voyage par autobus avec d'autres enfants de sa région. Les enfants qui fréquentent l'école Côte du Nord viennent de Gatineau (3) Pte-Gatineau (5) Touraine (2) Hull (6)

Il y a 6 petits d'âge pré-scolaire qui fréquentent l'école le matin seulement. Considérant tous ces facteurs on a dû organiser un transfert spécial par taxi pour les enfants. De plus le professeur itinérant visite quatre écoles dont 3 à tous les jours.

Ci-après, on présente la liste des enfants qui fréquentent l'école Côte du Nord. La distance approximative de leurs résidences est indiquée entre parenthèses:

1. Denis (13 km)
2. Alain (-1 km)
3. Sylvain (12 km)
4. Guy (13 km)
5. Julie (18 km)
6. Marc (+ 45 km)
7. Josée (10 km)
8. Liane (12 km)
9. Annie (22 km)
10. Jesse (16 km)
11. Luc (2 km)
12. Julie-Ann (15 km)
13. Yanka (6 km)
14. Martin (3 km)

Diagramme 11: Distance de la résidence de chaque élève malentendant par rapport à l'école Côte du Nord



Remarque: dans ce diagramme 1cm = 2 km

Les enfants malentendants fréquentant d'autres établissements demeurent aux distances suivantes:

- Chantal (Ecole St-Paul) (-1 km)
- Claude (C.I.T.) (3 km)
- Jean (Poly Nicolas Gatineau) (-3 km)

4,1 1) Ententes de services avec le ministère des affaires sociales.

Depuis deux ans déjà, notre commission scolaire participe activement à la planification des services pour les élèves handicapés auditifs. Ce travail a nécessité une collaboration étroite avec tous les intervenants directement ou indirectement impliqués dans le dossier et en particulier, des organismes relevant du ministère des affaires sociales.

Cette collaboration s'est concrétisée par la production et la présentation d'un plan régional conjoint[1]. Ce rapprochement nous a également permis d'établir concrètement les besoins spécifiques des élèves handicapés. Devant l'urgence de la situation, le Centre Hospitalier Régional de l'Outaouais (C.H.R.O.)

---

1 "Proposition d'une structure régionale d'organisaton de services scolaires aux handicapés sensoriels"

et le département de santé communautaire (D.S.C.) ont procédé à l'implantation d'un service d'audiologie.

Tout comme le milieu scolaire, le processus de prise en charge de cette clientèle est motivée entre autre par une volonté d'autonomie face à la province voisine. C'est en effet l'Hôpital pour enfants de l'est de l'Ontario ainsi que l'école St-Laurent qui dans leur juridiction respective, assumaient la quasi totalité des services à cette clientèle.

Enfin, les échanges avec les organismes du M.A.S. nous ont permis d'établir localement certains principes relatifs au partage de responsabilités. Bien que plusieurs dimensions n'ont pas encore été approfondies, il nous est apparu évident que les services d'audiologie et d'orthophonie présentaient des caractéristiques reliées davantage à un modèle thérapeutique ou médical que pédagogique.

Dans cette perspective, nous avons donc résolu de confier au D.S.C. et au C.H.R.O. la responsabilité complète de la supervision et de l'administration des services d'orthophonie pour cette clientle. On trouvera en l'annexe IV une copie de l'entente de service intervenue entre nos deux organismes.

Bien que l'engagement de l'orthophoniste a été retardée en raison des difficultés de recrutement, nous croyons que l'expérience à date nous permet d'envisager sérieusement un modèle d'organisation et de collaboration établi selon les mêmes principes.

4,1 j) Entente avec la C.S.O.H.

Tel que mentionné dans "la problématique de départ" (4,2,1), l'organisation des services scolaires pour cette clientèle est sous la responsabilité première de la C.S.R.O. Cependant, la nécessité de maintenir ces élèves dans un cadre scolaire et social normalisant, nous a incité à intégrer ces élèves dans une école assumant l'enseignement primaire.

Grâce à la collaboration exceptionnelle des autorités de la Commission scolaire Outaouais-Hull et en particulier du personnel et de la direction de l'école Côte du Nord, il a été possible de concrétiser cet objectif. La C.S.R.O. conserve donc toute la responsabilité administrative et pédagogique de cette clientèle mais dans le respect le plus complet de réglements et politiques en vigueur à l'école Côte du Nord ou à la C.S.O.H. On trouvera d'ailleurs à l'annexe V une copie de l'entente intervenue entre les deux organismes.

Le projet d'organisation de services régionaux actuellement à l'étude a fait cependant surgir de nombreuses interrogations quant à la pertinence de maintenir ce modèle d'organisation. Il est actuellement beaucoup trop tôt pour en dégager toutes les conséquences mais compte tenu des échéanciers des commissions scolaires du territoire, une décision définitive devrait être prise d'ici la fin février.

4,2 Problématique et objectifs de la recherche

Pour bien traduire dans ce rapport la démarche suivie lors de la conception de l'ensemble du projet, il faut modifier un peu l'ordre suggéré dans le guide.

En effet, les objectifs de recherche, dans notre démarche font suite à la formulation des objectifs de l'intervention qui à leur tour découlent de la problématique de base vécue à l'école Côte du Nord. Donc, pour rendre compte de façon cohérente et logique des objectifs visés dans ce projet-pilote on présentera:

- une synthèse de la problématique de départ (cf. guide 4,4,1);
- les objectifs du projet d'intervention (cf. guide, 4,4,2);
- les objectifs de recherche (cf. guide, 4,2);
- les étapes de réalisation de la recherche (cf. guide, 4,2);

4,2,1 Problématique de départ

L'organisation de services spécialisés pour malentendants dans l'Outaouais québécois a toujours présenté de nombreuses difficultés. Géographiquement la clientèle scolaire est repartie sur un vaste territoire dont les extrémités sont distancées de plus de 350 kilomètres. Malgré la forte concentration de la population autour des villes de Hull, Gatineau et Aylmer, plusieurs autres centres urbains plus petits du Pontiac, de la Haute Gatineau etc... génèrent une population scolaire qu'il importe de desservir adéquatement.

Une autre caractéristique propre à notre région est la dépendance marquée des gens d'ici envers la province de l'Ontario. Les services pour les malentendants n'y font pas exception.

C'est l'Hôpital pour enfants de l'est de l'Ontario qui assure les services d'évaluation et les programmes d'entraînement pour les enfants en bas âge. L'école St-Laurent d'Ottawa peut elle aussi recevoir notre clientèle.

A cela s'ajoute les problèmes de recrutement du personnel spécialisé (Ex. orthophoniste francophone) de la formation du personnel, de la participation mitigée des parents, de l'absence d'un programme de dépistage et de prévention pour enfants en bas âge et surtout l'incertitude quant à la volonté politique d'organiser un service de qualité du côté québécois.

C'est l'école "Joie-de-Vivre", école pour handicapés physiques qui fut à l'origine de la première classe pour malentendants sur notre territoire. Les deux premières années furent consacrées à l'engagement et à la formation des enseignants, à l'élaboration de programmes et à l'achat de matériel spécialisé. Un tel environnement ne permettait pas cependant d'atteindre les objectifs d'intégration.

Ces élèves furent donc dès la troisième année transférés dans une école primaire "régulière". Ce fut en fait plus une expérience de cohabitation que d'intégration qu'élèves et enseignants vécurent. En effet, en plus des problèmes reliés au manque de services parapédagogiques, à l'isolement des enseignants, s'ajoutait celui de la diminution de la clientèle. Dans ce contexte, peu d'élèves atteignirent l'objectif ultime d'intégration sauf au niveau secondaire.

Une décision s'imposait donc et l'année 1979 fut consacrée à l'analyse du problème et à la recherche d'une solution permanente et définitive. Ce sont d'abord les parents qui réagirent fortement devant l'éventualité du transfert des services vers l'Ontario. Ils forcèrent ainsi les différents organismes du M.E.Q. et du

M.A.S. tels le C.S.S.O., le centre hospitalier Sacré-Coeur, le D.S.C. ainsi que les différentes commissions scolaires à s'engager officiellement dans ce dossier. La réponse fut claire: ce service peut et doit survivre et en conséquence, il importe d'y apporter le redressement qui s'impose. Durant cette même année la consultation relative au plan de développement quinquennal pour les handicapés auditifs est venue s'ajouter aux démarches en cours. Plus récemment la mise sur pied d'une unité de l'A.Q.E.P.A. est venue en quelque sorte concrétiser l'engagement des parents et des autres intervenants à cette cause.

Une dernière phase non moins importante fut celle du transfert de la clientèle vers une école mieux adaptée au besoin des malentendants c'est-à-dire présentant des caractéristiques physiques, psychosociales et pédagogiques répondant au besoin des élèves malentendants. L'école Côte du Nord, école à aires ouvertes, nous ouvrit ses portes.

A cet effet l'école Côte du Nord entreprit, à la demande des enseignants, l'étude et analyse de ce qu'ils ont appelé la "question de l'intégration des handicapés auditifs". Tous les enseignants ont participé à cette étude.

Pour ce faire, ils ont adopté une démarche de résolution de *problèmes* s'inspirant de la méthode préconisée par Th. Gordon.

La démarche suivie comprenait deux étapes bien déterminées:

- L'identification du problème général et des sous-problèmes spécifiques auxquels on doit faire face dans le cadre du processus d'intégration des enfants handicapés auditifs. Cette étape a été abordée sous forme de "brainstorming", ce qui a permis et favorisé la participation de tous les enseignants (cf. doc. annexes I et II, lettres du 23 nov. et 11 janv.)

- La formulation des solutions possibles pour la réalisation de l'intégration de façon plus systématique et organisée (cf. doc. annexes I et II).

A cela est venue s'ajouter une troisième étape comportant une série d'entrevues aux enseignants n'ayant pas actuellement des enfants malentendants et aux autres intervenants (enseignants spécialisés, orthophoniste, direction de l'école).

Tout cela a permis de faire un bilan nous permettant de classifier les problèmes identifiés (cf. doc. annexe III).

Cette démarche nous a donc permis de mieux définir en même temps notre problématique de recherche en tenant compte des préoccupations réelles des divers intervenants dans le processus d'intégration.

Les énergies et le professionnalisme de la démarche adoptée, tout en respectant la démarche de la recherche-action qui stipule qu'on doit partir des problèmes soulevés par les maîtres eux-mêmes pour élaborer le programme de travail (cf. De Landsheere, 1972), constituent à eux seuls des gages de sérieux et d'engagement en ce qui concerne la réalisation du projet.

Considérant la pertinence de notre expérience avec les critères, les objectifs et les priorités des projets-pilotes du M.E.Q. (circulaire *D.G.D.C. 79-03*) nous avons convenu d'élaborer un modèle d'intervention dans cet environnement très particulier qui est constitué par l'école Côte du Nord, école à aires ouvertes, selon les objectifs, composantes et cadre opérationnel précisés en annexe I et les ententes de services intervenues entre le D.S.C. du Centre hospitalier régional de l'Outaouais et la C.S.R.O. (cf. annexe IV) et entre la C.S.R.O. et la C.S.O.M. (cf. annexe V).

Il faut dire tout de suite que les caractéristiques de l'école à aires ouvertes semblent permettre ou au moins favoriser l'intégration des enfants handicapés auditifs à cause de sa struc-

ture et du travail en équipe que font les enseignants du régulier, ce qui devrait permettre la participation des enseignants spécialisé et des autres intervenants au niveau de la planification des tâches (cf. Kavale, 1979, Birch, 1974). Il est peut être vrai que "Les écoles décloisonnées permettent et facilitent les innovations pédagogiques, mais ... elles ne les garantissent pas ..." (cf. Girard Solomita, 1979). Cependant, on peut constater facilement que l'enfant handicapé est en contact avec un nombre plus important d'enfants non handicapés. Est-ce que cela aide à son intégration sociale? Voici une des questions auxquelles on essaiera de répondre dans ce projet

4,2,2 Les objectifs du projet d'intervention

A. Objectifs généraux

1. Intégrer socialement les handicapés auditifs

2. Intégrer pédagogiquement les handicapés auditifs

3. Rééduquer les troubles de langage et de la parole

B. Objectifs spécifiques

1. Favoriser le niveau d'intégration des handicapés auditifs au groupe tout en mesurant les attitudes et réactions des enfants non handicapés à leur égard.

2. Favoriser une évaluation exhaustive (pédagogique, psychosociale, orthophonique, médicale) des enfants handicapés auditifs en vue de les aider à s'intégrer sur le plan pédagogique.

3. Promouvoir l'utilisation de différents moyens et stratégies permettant à l'enfant handicapé auditif de fonctionner le plus adéquatement possible à l'intérieur du groupe auquel il s'intègre.

4. Promouvoir des changements au niveau des attitudes, préparation et participation des divers intervenants au processus d'intégration.

5. Favoriser une étroite collaboration entre les différents membres de l'équipe multidisciplinaire.

6. Accroître l'implication et participation des parents concernés au processus d'intégration de leurs enfants handicapés auditifs.

7. Stimuler la participation des différents partenaires à la planification des activités en vue de la production d'une programmation individualisée.

8. Identifier et évaluer la nature, les types et les modalités de l'aide qu'on doit et on peut offrir aux régions éloignées pour l'intégration des enfants handicapés auditifs.

4,2,3 Les objectifs de recherche

a) Objectifs généraux

1. Elaborer, implanter et évaluer un modèle d'intervention qui permette l'intégration d'enfants handicapés auditifs à l'école Côte du Nord. Ce modèle d'intervention favorisera une meilleure intégration des enfants handicapés auditifs sur le plan pédagogique aussi bien que social.

2. Explorer les possibilités d'aide qu'on pourrait offrir aux régions éloignées en vue de leur permettre d'avoir accès aux services essentiels en matière d'intégration et en fonction de leurs besoins spécifiques.

b) Objectifs spécifiques

1,1 Vérifier les changements qui se produisent en ce qui concerne les attitudes, préparation et participation des différents intervenants au processus d'intégration.

1,2 Déterminer le niveau de collaboration qui s'établit entre les différents membres de l'équipe multidisciplinaire.

1,3 Vérifier l'implication et participation des parents concernés au processus d'intégration de leurs enfants handicapés.

1,4 Vérifier le niveau de participation des différents partenaires à la planification des activités en vue de la production d'une programmation individualisée.

1,5 Déterminer les moyens et stratégies nécessaires pour aider l'enfant handicapé auditif à s'intégrer sur le plan pédagogique.

1,6 Evaluer le niveau d'intégration au groupe des enfants handicapés tout en mesurant les attitudes et réactions des enfants non handicapés à leur égard.

2,1 Identifier et évaluer la nature, les types et les modalités de l'aide qu'on peut offrir aux régions éloignées pour l'intégration des enfants handicapés auditifs.

4,2,4 Etapes de réalisation

Janvier 80:	Conception du projet de recherche
Avril 80:	Autorisation du M.E.Q.
Août 80:	- Engagement et début d'emploi du responsable de l'équipe-action.
	- Préparation d'un plan de travail pour la session d'automne 80.
	- Elaboration des instruments et des moyens de vérification des hypothèses.
Sept. 80:	- Début de l'implantation
	- Elaboration des programmes individuels d'intégration et de rééducation.
Sept.-Déc. 80:	- Formation et perfectionnement des autres intervenants.
	- Cueillette de données (1ère partie)
Nov. 80:	- Engagement et début d'emploi de l'orthophoniste.
Déc. 80:	- Bilan de travail fait pendant la session d'automne 80 et préparation du plan pour Hiver 81.
Janvier 81:	- Evaluation partielle de la marche du programme d'intervention.
	- Préparation du rapport d'étape
Jan.-Mai 81:	- Cueillette de données (2e partie)
	- Traitement et analyse des données
Juin-Juil. 81:	- Rapport final.

4,3 Hypothèses de recherche

L'identification du problème et des sous-problèmes auxquels font face les enseignants dans le cadre du processus d'intégration des enfants malentendants à l'école Côte du Nord constitue le point de départ des hypothèses de travail que nous formulons ci-après. Il s'agit, plutôt que d'hypothèses séparées, d'un corps d'hypothèses spécifiques découlant des hypothèses générales indiquées ci-bas.

A. Hypothèses générales

1. L'adoption d'un modèle d'intervention amélioré en ce qui concerne l'organisation, la coordination et l'animation des différents intervenants au processus d'intégration des enfants malentendants doit permettre des changements positifs au niveau des attitudes et participation des enseignants, de la collaboration entre les différents partenaires, de l'implication des parents, de l'intégration pédagogique et social des enfants handicapés et de l'acceptation des enfants handicapés par les autres élèves (intégration au groupe des pairs).

2. L'existence d'un modèle d'intervention mieux organisé à l'école Côte du Nord pourrait faciliter l'accessibilité des services à la clientèle des régions éloignées.

B. Hypothèses spécifiques

1. L'attitude des enseignants face au projet d'intégration des enfants malentendants sera plus positive si:

- Il existe une définition claire des objectifs visés par le processus d'intégration ainsi que du rôle de chaque intervenant;

- l'on élabore et applique un programme d'information/sensibilisation concernant le processus d'intégration en général et le processus d'intégration des enfants malentendants en particulier;

- l'on réalise une évaluation sérieuse et systématique de ce qui a été accompli jusqu'à date à l'école Côte du Nord dans ce domaine.

2. La participation des enseignants au travail d'intégration sera plus efficace à condition de donner aux enseignants la possibilité de:

- avoir plus d'information sur l'enfant handicapé auditif (caractéristiques, niveau de surdité, etc.);

- se préparer (entraînement, perfectionnement) pour travailler avec des enfants handicapés auditifs (ressourcement);

- avoir plus de temps pour pouvoir travailler en équipe avec les autres intervenants au processus d'intégration (orthophoniste, enseignant spécialisé, infirmière, psychologue, etc.).

3. La collaboration entre les différents intervenants sera favorisée si:

- l'on dispose de temps permettant un travail en équipe;

- la coordination du projet d'intervention est assurée à temps complet par un professionnel embauché à cet effet.

- les enseignants spécialisés participent davantage à la planification des activités de l'équipe d'enseignants de l'aire.

4. Il est possible d'accroître l'implication des parents des enfants concernés au processus d'intégration si:

   - l'on dispose d'un programme de rééducation clairement établi dont la supervision sera assumée par un orthophoniste temps complet;

   - l'on établit un lien, plus étroit entre les parents concernés et les enseignants du régulier.

5. La planification des activités ainsi que la programmation individualisée se verront favorisées à condition que:

   - l'on réserve une certaine quantité de temps par semaine pour des rencontres entre les membres de l'équipe;

   - les enseignants et autres intervenants soient entraînés à la conception de programmes individualisés.

6. L'intégration pédagogique des malentendants sera plus efficace si:

   - l'évaluation de l'enfant handicapé auditif est plus exhaustive;

   - il existe un programme individualisé d'intégration;

   - les enseignants du régulier et les enseignants spécialisés reçoivent une préparation et entraînement adéquats.

7. L'attitude des élèves non handicapés à l'égard des élèves handicapés auditifs sera plus positive à condition de:

   - les sensibiliser et informer sur la situation et caractéristiques des enfants handicapés auditifs;

   - les faire collaborer et participer a des tâches spécifiques d'aide aux enfants malentendants.

8. L'existence d'un modèle d'intervention amélioré facilitera l'accès des enfants malentendants des régions éloignées à condition qu'on détermine:

   - le type d'aide demandée, et
   - les modalités, formes et moyens d'apporter l'aide requise.

4,4 Elaboration du modèle d'intervention.

Quelques considérations préalables sur le modèle d'intervention choisie semblent nécessaires.

Ce modèle d'intervention doit être conçu comme un programme d'intervention avec toutes les caractéristiques que cela implique. Et à ce titre il doit être évalué rigoureusement pour en déterminer la rentabilité et les modifications qui pourraient s'avérer nécessaires.

Cela veut dire que le processus d'intégration peut et doit être évalué en tenant compte de cette double dimension de projet de recherche portant sur un programme d'intervention.

Cette précision devient extrêmenent importante si l'on considère qu'on peut se servir de quelques modèles spécifiques d'évaluation de programmes qui respectent la dénarche scientifique qu'on a décidée d'adopter.

Mais avant de parler d'évaluation, il est nécessaire de décrire l'intervention préconisée sur les plans rééducatif, pédagogique et social.

4,4,1 L'intervention

Lorsque le projet fut accepté par le M.E.Q., les enfants recevant des services à l'école Côte du Nord avaient été entraînés en oralisme. Croyant de plus à une plus grande facilité d'intégration nous avons orienté notre action vers l'oralisme.

En septembre 81, sont arrivés à l'école deux enfants sourds profonds qui recevaient des services à l'Hôpital pour enfants depuis quelques années mais qui ne fonctionnaient pas sur le plan de la communication. Nous avons choisi pour eux d'ajouter le langage gestuel, les professeurs et les parents ont suivi un cours. Nous avons constaté que ces enfants ont ainsi pris goût à nous "dire" des choses, il y a même un déblocage dans le langage verbal.

Les autres enfants nous voyant opérer ainsi ont demandé quelques signes, d'autres parents ont suivi des cours et certains de ces enfants semblent plus éparpillés.

Nous avons constaté aussi que les enfants fonctionnent très bien en oralisme s'amusent à apprendre certains signes pour jouer avec leurs copains. Nous avons donc décidé de donner la "communication totale" à ceux qui en ont besoin et de continuer en oralisme pour les autres.

L'intervention adoptée à partir de la problématique présentée précédemment et des objectifs du projet comportait trois types de programmes: rééducatif, pédagogique et social.

Chacun de ces programmes sera présenté ci-après de façon globale, tout d'abord et à l'intérieur de chaque groupe de malentendants.

Quelques renseignements seront aussi donnés pour mieux situer le rôle ainsi que les responsabilités des intervenants faisant partie de l'équipe-action. Ces quelques renseignements devraient faciliter la compréhension du fonctionnement de l'équipe-action.

4,4,1,1 Présentation globale des programmes

La population cible vu son handicap éprouve de sérieux problèmes de communication et d'intégration au monde des entendants. Pour les aider à s'intégrer, voici les objectifs et moyens préconisés aux plans rééducatif, pédagogique et social.

Programme rééducatif

Objectif: - améliorer le langage et la communication par:

a) entrainement auditif
b) parole
c) langage réceptif et expressif

Moyens: - travail hebdomadaire de 45 à 60 minutes avec l'orthophoniste

- poursuite du plan de thérapie 1 heure ou plus par semaine avec le professeur spécialisé
- autres activités préparées par le professeur à tous les jours.

- cahier de l'enfant est envoyé à la maison tous les jours. Les parents sont encouragés à poursuivre ce travail.

Programme pédagogique

Objectif: - améliorer la performance académique

Moyens: - évaluation du niveau académique de l'enfant.

- préparation d'un programme spécial adapté pour l'acquisition de certaines notions (au besoin).

- explications supplémentaires fournies par l'enseignant spécialisé ou l'enseignant de la classe régulière avant ou après les leçons vues en classe.

- rencontre entre l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé afin d'améliorer l'approche face à l'enfant malentendant.

Programme social

Objectif: - améliorer l'integration sociale de la population cible.

Moyens: - les enfants jouent à la récréation avec les autres.

- dîner à la garderie.

- intégration aux activités sociales de l'école.

- intégration aux sorties éducatives

- intégration dans certaines classes.

- sensibilisation des autres enfants.

- informations aux professeurs.

4.4.1.2 Intervention au niveau de chaque groupe d'enfants malentendants.

Comme il a été dit plus haut, les programmes d'intervention sont différents pour chaque type d'enfants. On présente, ci-après quelques aspects des programmes au niveau de chaque groupe.

a) Classe de pré maternelle (5 enfants)

. Domaine rééducatif:

- thérapie individuelle faite par l'orthophoniste (60 m/sem.)
- acquisition de vocabulaire nouveau (30 m/jour)
- entraînement auditif (10 m/jour)

. Domaine pédagogique:

- travail de pré-requis à la maternelle
- motricité
- activités d'éveil

. Domaine social:

- comportement face à l'adulte
- comportement face à un groupe
- acquisition d'habitudes de travail
- visites en maternelle et connaissance de l'école.

b) Classe spéciale (2 enfants)

. Domaine rééducatif:

- thérapie individuelle faite par l'orthophoniste (45 m/sem.)
- nouvelles, causerie (30 m/jour)
- travail sur un thème (30 m/jour)
- entraînement auditif

. Domaine pédagogique

- lecture, grammaire, mathématiques, écriture, sciences.

. Domaine social:

- éducation physique avec un groupe de 25 enfants (2 fois 1 heure/semaine)
- arts plastiques avec un groupe de 70 enfants (45 minutes/semaine)
- récréations avec les entendants et dîner.

c) Classe maternelle (1 enfant)

. Domaine rééducatif:

- thérapie individuelle faite par l'orthophoniste (45 m/sem.)
- entraînement auditif
- acquisition de langage

. Domaine pédagogique:

- pré-requis à la première année
- intégration en classe régulière

. Domaine social:

- comportement face à l'adulte
- comportement face à un groupe d'enfants

d) Aire 2 (2 enfants)

. Domaine rééducatif:

- thérapie individuelle faite par l'orthophoniste (45 m/sem.)
- développement du langage
- entraînement auditif.

. Domaine pédagogique:

- français, mathématiques avec enseignant spécialisé (2 hrs/jr)
- intégration dans l'aire (13 hrs/sem.)

. Domaine social:

- comportement face à l'adulte
- comportement face à d'autres enfants.

e) Aire 4 (3 enfants)

. Domaine rééducatif:

- mémoire auditive
- langage

] avec enseignant spécialisé (30 m/jour)

. Domaine pédagogique:

- programme spécial de français
- support en matnématiques
- pour plus de temps de travail avec le professeur spécialisé, nous avons supprimé les leçons d'anglais.
- intégrés 13 heures par semaine dans l'aire.

. Domaine social:

- attitude face aux autres enfants
- attitude face aux adultes

f) Groupe sous la responsabilité du professeur itinérant (1 à l'école Côte du Nord, 3 à l'extérieur)

Le professeur itinérant travaille avec chacun des enfants. Cela implique plusieurs déplacements par jour étant donné qu'on a voulu respecter l'horaire des enfants intégrés en classe régulière. L'activité réalisée par le professeur itinérant avec chaque élève est indiquée succintement ci-bas:

. Elève A (18 ans, C.I.T.) (Hull)

- 3 visites par semaine de 1:30 chacune
- le travail fait comprend:
  - langage
  - compréhension de textes
  - préparation au marché du travail

. Elève B (14 ans, sec. I) (Gatineu)

- 2 visites par semaine de 50' chacune
- le travail fait comprend:
  - mémoire auditive
  - langage
  - compréhension de textes
  - comportement

. Elève C (12 ans, groupe 10 ans) (Hull)

- 5 visites par semaine de 1 heure chacune
- le travail fait comprend:
  - mémoire auditive
  - langage
  - compréhension de textes
  - comportement
  - grammaire

. Elève D (14 ans, groupe 11 ans) (Côte du Nord)

- 2 interventions par semaine de 30' chacune
- compréhension de textes
- comportement (contrat)
- d'autres activités de rééducation sont faites par l'orthophoniste (30 m/sem.)

Il est important ici d'apporter quelques précisions concernant le fonctionnement des intervenants tels que l'orthophoniste, les enseignants spécialisés, le responsable de l'équipe-action, les enseignants réguliers ayant des enfants malentendants dans leurs groupes-classes et le professeur-itinérant.

. Orthophoniste:

- En orthophonie tous les enfants ont été vus et évalués, un plan ou thérapie individuelle a été élaboré pour chaque enfant par l'orthophoniste. Elle voit tous les enfants 45 minutes à 1 heure par semaine, elle fait avec l'enfant des exercices précis afin d'améliorer l'écoute, le vocabulaire, la parole et la conversation. Elle communique régulièrement avec les professeurs spécialisés afin que le travail amorcé se continue tout au long de la semaine. Tous les élèves seront réévalués en mai.

- Problématique particulière en orthophonie

- Favoriser une communication plus facile
- Verbal.
- Comportemental.

Objectifs: Entraînement auditif:

- que l'enfant ait une bonne attention
- que l'enfant augmente sa discrimination auditive
- que l'enfant augmente sa mémoire auditive.

Langage réceptif:

- que l'enfant augmente la qualité de son vocabulaire réceptif.

Langage expressif:

- que l'enfant améliore sa parole
- que l'enfant améliore sa phraséologie
- que l'enfant améliore son vocabulaire expressif.
- que l'enfant améliore son récit.

- Assouplissement des organes phonateurs pour certains enfants.

. Enseignants spécialisés

Pour la rééducation du langage et de l'audition, ils sont conseillés dans leur démarche par l'orthophoniste.

Sur le plan pédagogique,
- lorsque leurs enfants sont intégrés, ils participent aux activités de l'aire.
- lorsque leurs enfants sont retirés, ils travaillent selon un programme individuel préparé au début de l'année et réévalué à chaque étape selon la performance des enfants.

Il y a aussi des rencontres

- orthophoniste - enseignant spécialisé
- orthophoniste - responsable de l'équipe-action
- orthophoniste - enseignant spécialisé - l'équipe-action

Certaines de ces rencontres sont formelles (études de cas), d'autres sont informelles (après une thérapie - conseils sur la démarche à suivre).
Parfois les enseignants spécialisés assistent à la thérapie avec l'orthophoniste.
L'enseignant spécialisé fait aussi le point avec le professeur de la classe régulière sur le comportement, le rendement académique de l'enfant, par des rencontres une fois par semaine.

. Responsable de l'équipe-action

Le responsable de l'équipe-action joue un rôle important au niveau de l'animation et de la coordination de l'équipe d'intervenants. En plus de travailler avec chaque enfant de façon périodique, il doit:

- participer à la préparation des programmes avec les enseignants;
- informer et sensibiliser les enseignants et les pairs de la population cible;
- assurer le lien entre l'école et les parents des enfants malentendants sur des aspects spécifiques;
- faire le lien entre les différents intervenants;
- collaborer avec le chercheur-consultant en ce qui concerne l'administration des instruments pour la vérification des hypothèses.

. Enseignant régulier

L'enseignant de la classe régulière qui reçoit des enfants malentendants a lui aussi un rôle très important dans l'intervention faite auprès des élèves.
Il participe à l'étude de cas de l'enfant qu'il reçoit.
Avec l'enseignant spécialisé, il prépare l'intégration pédagogique, il travaille avec l'enfant. Lors de rencontres hebdomadaires, il est renseigné sur les objectifs de la rééducation et à partir de ceux-ci, il peut orienter et modifier son approche auprès de l'enfant malentendant.
Il est responsable de l'intégration sociale par son attitude et par l'information qu'il donne aux autres enfants de la classe.
De fait, la réussite de l'intégration du malentendant est attribuable en grande partie à l'enseignant de la classe régulière.

. Professeur itinérant

Cet intervenant est appelé à intervenir à partir de références faites par le conseiller en adaptation scolaire, la direction de l'école, l'audiologiste ou la famille.

Ses fonctions plus spécifiques sont les suivantes: rencontres, fonctions d'évaluation, étude de cas.

En effet, il doit rencontrer les intervenants auprès de l'enfant, les parents, la direction de l'école ainsi que les professeurs qui recevront l'enfant (rôle de sensibilisation).

Il se voit confier des tâches d'évaluation orthophonique (avec l'aide et préparation de l'orthophoniste), d'évaluation pédagogique si nécessaire et d'évaluation psychologique au besoin.

Le professeur itinérant participe lors des études de cas à l'analyse des données et à la prise de décision concernant le type d'aide dont l'enfant a besoin.

4,5 Evaluation du modèle d'intervention

Pour l'évaluation d'intervention, on s'est inspiré du modèle CIPP pour l'évaluation d'un programme mis au point par STUFFLEBEAM et al. (cf. annexe VI).

L'utilisation de ce modèle d'évaluation dans une perspective de recherche permet de vérifier la pertinence et l'efficacité du programme d'intervention.

Etant donné le modèle d'évaluation choisie, les instruments à utiliser ou à construire se rapportent aux deux derniers types d'évaluation que ce modèle comporte*:

évaluation du processus (process evaluation)
évaluation du produit (product evaluation).

4,5,1 Instruments pour la vérification des hypothèses de recherche (cf. annexe VII)

Dans cette partie on précise les moyens utilisés par rapport à chaque hypothèse formulée:

Hypothèse I: ATTITUDE DES ENSEIGNANTS A L'EGARD DU PROCESSUS D'INTEGRATION DES MALENTENDANTS.

1. Echelle d'attitude des enseignants:

   a) L'échelle porte le nom suivant: "Opinion des enseignants concernant l'intégration des enfants malentendants".

   b) Elle est administrée aux enseignants ayant des enfants malentendants dans l'aire (enseignants à charge) et à ceux qui n'en ont pas.

(*) L'évaluation du contexte (context evaluation) de même que l'évaluation de l'input (input evaluation) ont été déjà faites lors des étapes d'identification des problèmes et de formulation de solutions visant à répondre aux problèmes détectés.

2. "Questionnaire auprès des enseignants".

3. Entretien avec les enseignants réguliers ayant des enfants malentendants.

Hypothèse II: EFFICACITE DE LA PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT AU TRAVAIL D'INTEGRATION

4. "Grille d'observation et d'auto-évaluation".

5. Entretien avec les enseignants ayant des enfants malentendants.

Hypothèse III: COLLABORATION DES INTERVENANTS

6. "Questionnaire de rendement optimal".

7. Entretien avec chacun des autres intervenants.

Hypothèse IV: IMPLICATION DES PARENTS

8. "Questionnaire auprès des parents.

9. Entretien avec les parents.

Hypothèse V: PLANIFICATION DES ACTIVITES - PROGRAMMATION INDIVIDUALISEE

Pour la vérification de cette hypothèse on n'a pas besoin d'instrument spécial. Il suffit de comptabiliser les activités planifiées en fonction du temps alloué pour le faire. De même, le nombre de programmes individualisés préparés par niveau constitue un élément de vérification.

Hypothèse VI: INTEGRATION DES MALENTENDANTS

10. Tests de rendement (selon la matière).

11. Entretien avec le responsable de l'équipe-action et avec d'autres intervenants.

Remarque: L'intégration pédagogique est définie comme étant le fonctionnement dans chaque matière scolaire.

Hypothèse VII: ATTITUDE DES ELEVES NON-HANDICAPES

11. "Test sociométrique".

Hypothèse VIII: ACCES DES MALENTENDANTS DES REGIONS ÉLOIGNÉES AUX SERVICES ESSENTIELS*

13. Entretien avec le professeur itinérant.

4,5,2 Echéancier suivi pour l'administration des instruments de vérification des hypothèses (*)

- Octobre (semaine du 13 au 17)

  . Echelle d'attitude des enseignants (1re application)
  . Test sociométrique (1re application)

- Octobre (du 20 au 31)

  . Questionnaire de rendement optimal (aux différents groupes d'intervenants) (1re application)

- Novembre (du 3 au 14)

  . Grille d'observation systématique (ou auto-évaluation) (1re application)

- Avril (durant le mois)

  . Questionnaire auprès des enseignants

- Mai - juin

  . Entretiens (enseignants)
  . Entretiens (autres intervenants)
  . Questionnaire auprès des parents et entretiens
  . Echelle d'attitude des enseignants (2e application)
  . Test sociométrique (2e application)

(*) Cette hypothèse n'a pas fait l'objet de vérification.

(*) Echéancier suivi avec les modifications introduites selon les besoins

5. Présentation des résultats:

La présentation des résultats sera faite en tenant compte de chacune des hypothèses énoncées et qui sont présentées au point 4,3 de ce rapport. Pour plus de clarté, nous prions le lecteur de suivre cette présentation en se rapportant au point 4,5,1 où nous présentons les hypothèses en même temps que les instruments nous permettant de les vérifier.

Nous avons décidé d'adopter une façon simple pour l'organisation de cette partie du rapport. Nous allons, tout d'abord, présenter les résultats obtenus par le différents moyens, pour ensuite, analyser et interpréter ces résultats. Ce modèle de présentation sera adopté pour chacune des hypothèses formulées.

5,1 Hypothèse I: Attitude des enseignants à l'égard du processus d'intégration des malentendants.

L'attitude des enseigants constitue un aspect important dans tout processus d'intégration d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. C'est pour cette raison que dans le cadre de cette recherche on a voulu déterminer quelle était l'attitude des enseignants de l'école Côte-du-Nord face au projet d'intégration des enfants malentendants.

Pour ce faire, nous avons utilisé trois moyens différents:

a) l'administration d'une échelle d'attitude que nous avons appelée "Opinion des enseignants concernant l'intégration des enfants malentendants"*;
b) l'administration d'un questionnaire auprès des enseignants;
c) la réalisation d'entrevues avec les enseignants ayant des enfants malentendants dans leurs aires.

Ci-après, on présente les résultats obtenus par ces trois moyens, dans le même ordre indiqué ci-haut.

5,1,1 Résultats obtenus à l'échelle d'attitude.

Cette échelle a été administrée au début et à la fin de l'année académique dans le but de déterminer l'évolution de l'attitude des enseignants entre ces deux moments.

---

* Voir en Annexe VIII quelques renseignements au sujet de cette échelle.

Le tableau no. 6 comporte les résultats obtenus lors de l'administration de l'échelle au début et à la fin de l'expérience.

TABLEAU NO. 6

Attitude des enseignants face à l'intégration des malentendants.

Sujets	Attitude	
	début	fin
1	3.47	3.80
2	3.30	3.50
3	3.03	*
4	3.33	*
5	3.93	4.03
6	2.93	*
7	3.20	*
8	3.37	3.53
9	3.43	3.63
10	3.43	3.40
11	2.93	3.30
12	2.93	2.77
13	3.39	3.77
14	3.17	*
15	2.90	3.63
16	3.37	*
17	3.10	3.77
18	3.63	*
19	3.10	*
20	3.77	*
21	3.33	3.83
Moyenne du groupe	3.31	3.58

Source: Echelle d'attitude consignée en annexe.

* Indique l'absence de données pour ces sujets lors de la 2e application de l'instrument.

L'absence de données pour une partie des sujets ne nous permet pas d'établir une comparaison à partir de l'ensemble du groupe. Nous avons appliqué un test de signification en tenant compte seulement des résultats des douze enseignants qui ont répondu aux deux passations de l'échelle d'attitude. Remarquons que la moyenne du groupe lors de la première administration de l'échelle d'attitude est de 3.31 si on la calcule en fonction des 21 enseignants. Elle est de 3.55 si on ne tient compte que des 12 enseignants ayant répondu à l'épreuve aux deux moments (début et fin de l'expérience).

TABLEAU NO. 7

Comparaison de l'attitude des enseignants au début et à la fin de l'expérience.

	Début	Fin	"t" de Student	Niv. de Sign.
Moyenne	3.33	3.58	3.55	.01
N	12	12		

Source: Traitement des réponses à l'échelle d'attitude. Doc. informatisé - U.Q.A.H.

A partir des résultats consignés ci-dessus (tableau no. 7) on peut donc affirmer qu'il y a eu un changement d'attitude à l'égard du processus d'intégration des malentendants entre le début d'implantation du projet et la fin. En effet, le test de signification le montre de façon évidente. En plus, si l'on examine le tableau no. 6 on peut constater que seulement dans deux cas sur douze (sujets no. 10 et 12) l'attitude à la fin de l'expérience est légèrement inférieure à celle manifestée au début de l'expérience. Et encore, il faudrait ajouter que même dans ces deux cas on ne peut pas vraiment parler d'attitude négative, comme dans la plupart des cas d'ailleurs, si on tient compte que l'échelle d'attitude utilise un barême de 1 à 5. Tout au plus on peut dire que l'attitude des enseignants au début était moins positive qu'à la fin de l'expérience.

Un deuxième aspect vérifié à l'aide de ce même instrument de mesure est le rapport entre:

- le niveau de connaissance des objectifs visé dans le cadre du projet;

- le niveau d'information sur le processus d'intégration des malentendants;

- le niveau d'information sur les malentendants;

- la qualité de l'évaluation réalisée à l'école par rapport à l'expérience d'intégration de l'année précédente;

- la disponibilité de temps pour travailler en équipe;

- la disponibilité des spécialistes;

- la connaissance du rôle de chaque intervenant;

et l'attitude des enseignants face au processus d'intégration.

Peut-on dire qu'il existe une relation entre le niveau de connaissance des objectifs visés et et l'attitude manifestée par les enseignants? ou, encore, entre le temps disponible pour réaliser un travail d'équipe et la disposition positive ou négative des enseignants vis-à-vis la démarche d'intégration essayée à l'école Côte du Nord?, etc.

Les données consignées au tableau no. 8 montrent les coefficients de corrélation entre chacun des sept facteurs considérés et l'attitude des enseignants. On peut y voir en même temps le niveau de signification pour chaque cas.

TABLEAU NO. 8

Niveau de corrélation entre chaque facteur et l'attitude des enseignants.

Facteurs	Au début		A la fin	
	r	P	r	P
Connaissance des objectifs	.27	.115	.43	.079
Information sur le proc. d'intégration des malentendants.	.59	.002	-.28	.186
Information sur les malentendants	.58	.003	.24	.222
Qualité de l'évaluation réalisée précédemment	.26	.120	.03	.457
Disponibilité de temps pour travailler en équipe	.20	.190	.59	.020
Disponibilité des spécialistes	.47	.015	.47	.059
Connaissance du rôle de chaque intervenant	.72	.001	.27	.189

Source: Traitement des réponses à l'échelle d'attitude. Document informatisé U.Q.A.H.

Le tableau précédent montre la corrélation existante entre chacun des facteurs et l'attitude du groupe à l'égard du processus d'intégration des malentendants au début et à la fin de l'expérience. Il faut cependant remarquer que si les facteurs sont les mêmes dans les deux cas, ils ne font pas référence à la même situation. En effet, lors de la première application la corrélation est établie entre l'attitude des enseignants et l'expérience vécue par ceux-ci lors de l'année scolaire 1979-80*. On doit donc supposer que la connaissance des objectifs, le niveau d'information sur le processus d'intégration prévalant lors de l'année scolaire précédent l'implantation du projet.

Par contre, la comparaison à la fin du projet est faite entre l'attitude des enseignants et les différents facteurs tels que vécus pendant l'année scolaire 1980-81, période d'implantation du projet.

Examinons les résultats du tableau no. 8. Si nous prenons comme seuil de probabilité .05, on peut dire que la première administration de l'échelle d'attitude révèle qu'il y a une relation entre le niveau d'information des enseignants sur le processus d'intégration des malentendants et leur attitude à l'égard de ce processus d'intégration. La même chose peut être constatée pour trois autres facteurs: niveau d'information sur les malentendants; disponibilité des spécialistes et connaissance du rôle de chaque intervenant.

Lors de la deuxième application de l'échelle d'attitude, par contre, on constate une certaine relation seulement entre deux facteurs et l'attitude des enseignants: la disponibilité des spécialistes et la disponibilité de temps pour travailler en équipe.

Soulignons que le seul facteur qu'on retrouve aux deux moments d'administration de l'échelle d'attitude est la disponibilité des spécialistes.

Nous reviendrons sur cet aspect au moment de l'interprétation des résultats.

---

* Le projet ne commence qu'en septembre 1980.

5,1,2 Résultats au questionnaire auprès des enseignants.

Compte tenu du nombre de questionnaires remplis, 10 au total, nous avons procédé à un traitement simplifié des réponses obtenues. Ceci n'enlève rien à la qualité du traitement et de l'analyse. Nous estimons cependant qu'un traitement plus poussé n'est pas nécessaire. Parmi les 10 questionnaires reçus, 6 appartiennent à des enseignants ayant des enfants malentendants dans leurs classes et/ou aires et 4 à des enseignants n'ayant pas travaillé directement avec des enfants malentendants.

Les réponses obtenues nous permettent d'établir les constats suivants:

a) La totalité des enseignants ayant travaillé avec des enfants malentendants se considère suffisamment informé sur le processus d'intégration des malentendants à l'école. Parmi ceux qui n'ont pas eu des enfants malentendants dans leurs classes, un seul déclare ne pas être suffisamment informé à ce sujet. Ce même enseignant se dit cependant intéressé à être informé davantage. La raison énoncée par ce répondant pour expliquer son manque d'information est le fait de ne pas avoir eu à travailler avec des enfants malentendants pendant cette année ("n'ayant pas de malentendant cette année, je suis moins au courant").

b) A la question concernant les objectifs visés par le processus d'intégration des malentendants à l'école un seul enseignant n'a pas fourni de réponse. Les réponses des neuf autres répondants peuvent être regroupées de la façon suivante:

- permettre aux enfants malentendants de se développer dans un milieu dit normal 5
- intégrer les enfants malentendants du point de vue pédagogique et social 1
- favoriser le développement complet de l'enfant malentendant avec aide spéciale selon ses besoins 1
- permettre à l'enfant malentendant de vivre les expériences et apprentissages des autres enfants de même niveau 2

- former les enfants à respecter les différences individuelles 1

- rendre l'enfant malentendant autonome pour qu'il soit capable de participer aux activités de l'école 1

- possibilité de nouveauté pédagogique (!) 1

On doit signaler que quelques enseignants ont spécifié plus d'un objectif.

Nous avons transcrit de façon presque textuelle les objectifs indiqués par les répondants dans le but de montrer qu'ils correspondent de très près aux objectifs visés dans le cadre de cette expérience.

Il est à souligner aussi qu'un seul enseignant a tenu à expliciter un objectif qui nous semble très important, à savoir "former les enfants à respecter les différences individuelles".

c) Quant à la connaissance du rôle de chacun des intervenants dans le processus d'intégration des malentendants, les réponses des dix enseignants se distribuent de la façon suivante: 8 enseignants déclarent connaître le rôle; 1 répond négativement et 1 répond de façon ambivalente ("oui" et "non").

La question 6, toujours dans ce même ordre de choses, demandait d'indiquer le rôle de:

- l'enseignant n'ayant pas de malentendant à charge;

- l'enseignant responsable d'un malentendant;

- l'enseignant spécialisé;

- l'orthophoniste;

- le psychologue;

- l'orthopédagogue.

Un examen des réponses permet d'avoir une idée du rôle attribué pour chacun des intervenants énumérés ci-avant.

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant n'ayant pas de malentendant à charge, les réponses sont les suivantes:

- 2 enseignants considèrent que son rôle est de "s'informer du processus d'intégration";

- 2 autres estiment qu'il a un rôle à jouer auprès des enfants malentendants en dehors de la classe (il doit "s'occuper de ces enfants comme des autres");

- d'autres rôles énoncés par les répondants sont: "sensibiliser les élèves de l'aire"; "soutenir les différents intervenants"; "aider à conserver une atmosphère de travail dans l'école"; "s'intéresser au projet en tant que membre de l'équipe".

Quant au rôle de l'enseignant responsable d'un enfant malentendant,

- 4 répondants considèrent que l'enseignant doit en collaboration avec l'enseignant spécialisé aider individuellement l'enfant malentendant dans son travail;

- 1 répondant fait mention de la relation que l'enseignant doit établir avec les parents des enfants malentendants;

- 2 personnes estiment que l'enseignement doit "traiter le malentendant le plus naturellement possible";

- 1 répondant affirme que le rôle de l'enseignant est d'"intégrer les enfants(!) à un groupe".

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant spécialisé (enseignant ayant une formation dans le domaine du handicap auditif ou faisant état d'une certaine expérience dans ce champ d'activité) les réponses insistent sur son rôle d'aide ou de soutien. Une certaine distinction peut être cependant établie entre les réponses.

- 2 enseignants confèrent à l'enseignant spécialisé un rôle "d'aide supplémentaire" ou de "soutien" sans aucune autre spécification;

- 2 autres répondants estiment que son rôle est d'aider l'enfant handicapé auditif;

- 4 enseignants situent le rôle de l'enseignant spécialisé au niveau du professeur ayant des enfants malentendants dans sa classe et au niveau de l'enfant malentendant lui-même. Parmi ces dernières réponses on signale aussi que l'enseignant spécialisé doit "évaluer le progrès fait" par l'enfant malentendant.

Les réponses relatives au rôle de l'orthophoniste montre le panorama suivant:

- 3 personnes ne spécifient pas de rôle à ce sujet;

- 4 répondants situent le rôle de l'orthophoniste au niveau du développement du langage;

- 2 enseignants seulement considèrent que cet intervenant doit jouer un rôle au niveau de la rééducation du langage et de l'audition;

- 1 répondant signale que l'orthophoniste doit aussi s'occuper de la rééducation de la parole.

Pour ce qui est du rôle du psychologue, les réponses se distribuent comme suit:

- 3 enseignants lui attribuent un rôle d'évaluation du développement psycholcgique. Un parmi les trois précise qu'il doit "suggérer les méthodes correctives";

- 3 autres répondants donnent des réponses plutôt vagues ("aider l'enfant et le professeur"; "orientation"; "analyse";

- enfin trois autres ne donnent pas de réponse pour cet intervenant.

En ce qui a trait, enfin, au rôle de l'orthopédagogue, on trouve deux sortes de réponses sans qu'on puisse dire que le rôle est clairement perçu par les enseignants:

- 4 enseignants attribuent à ce professionnel un rôle "d'aide à l'enfant qui a des problèmes d'apprentissage";

- 2 réponses stipulent "aide aux professeurs"(!);

- 1 répondant signale "corrige l'écriture";

- et 1 enseignant écrit "corrige l'écriture".

d) En ce qui concerne, maintenant la question visant à savoir si l'évaluation de l'expérience d'intégration vécue pendant l'année scolaire 1979-80 avait été faite de façon pertinente (cf. question no. 10), les réponses sont très catégoriques:

- 5 enseignants répondent affirmativement;

- 5 autres répondent par la négative. Parmi ces derniers on trouve les commentaires que nous transcrivons ci-après compte tenu de leur importance pour l'avenir de l'expérience d'intégration qui est supposée se continuer pendant l'année 81-82:

."On a très peu tenu compte de l'pinion des professeurs réguliers".

."L'expérience n'a pas été évaluée dans son ensemble. On a échangé entre nous, les professeurs de l'aire et nous avons eu peu ou pas de communication avec certains intervenants".

."Il aurait fallu avoir les objectifs avant le départ pour être capable de les analyser. Or, ils n'ont jamais été préparés par les intervenants. On pourrait supposer qu'ils ne seront jamais intégrés par ceux-ci".

5,1,3 Résultats obtenus lors des entrevues avec les enseignants.

L'entrevue avec les enseignants ayant travaillé avec des enfants malentendants devait nous permettre de compléter les informations dont nous disposions et, ce qui est peut-être l'aspect le plus important, d'avoir une idée plus claire de leur attitude vis-à vis l'expérience d'intégration vécue à l'école Côte du Nord. Nous voulions aussi, par l'intermédiaire de cette entrevue, recueillir les suggestions, les commentaires, les appréciations des enseignants concernant leur participation aux divers aspects du processus d'intégration.

Comment traiter cette information ayant un caractère plus qualitatif que quantitatif?

Compte tenu des objectifs des entrevues (cf. guide d'entrevien en annexe VII), nous allons nous contenter dans cette partie de relever quelques points spécifiques d'intérêt pour les analyser et commenter ailleurs.

a) Une première remarque qu'on peut qualifier de préoccupation commune à la plupart des enseignants interviewés est le fait de sentir que le projet avait été un peu imposé de l'extérieur. Précisons tout de suite que ceci ne signifie pas qu'ils soient contraires au projet. Ils auraient voulu avoir pu participer de façon plus directe depuis le début, y compris la conception du projet.

   Nous avons reçu des commentaires du genre:

   "il a été difficile de démarrer, car au début nous n'avons pas eu beaucoup d'implication"; "l'information nécessaire n'a pas été très claire au départ, il aurait fallu l'avoir avant de commencer"; "les enseignants auraient dû participer plus à la préparation de l'ensemble du projet (objectifs, choix des moyens, etc.)".

b) Un deuxième aspect qui ressort des réponses concerne les objectifs poursuivis. Une distinction est faite par les enseignants entre les objectifs du processus d'intégration et les objectifs du projet.

   Les enseignants interviewés déclarent avoir une idée claire des objectifs d'intégration. Quelques remarques sont faites cependnat concernant les objectifs du projet, les objectifs de l'expérience à l'école. Ces remarques peuvent se résumer dans la phrase suivante qu'on transcrit textuellement: "c'est dur d'évaluer des objectifs qui ne sont pas fixés par le groupe" (souligné par nous).

c) La clarté du rôle de chaque intervenant est un aspect soulevé par les enseignants lors des entrevues. A ce sujet, on peut faire les remarques suivantes à partir des commentaires de quelques enseignants:

- le rôle du professeur itinérant n'est pas clairement perçu;

- le rôle spécifique de l'orthophoniste est peu et/ou mal connu par quelques enseignants;

- le rôle de l'enseignant spécialisé doit être clairement différentié de celui du professeur itinérant;

- les rôles des autres intervenants ne semblent pas poser de problèmes. Aucun des enseignants n'a fait de remarques à leur endroit.

Quelques commentaires ont été faits par les enseignants sur cette matière: "il serait bon de connaître davantage le rôle de l'orthophoniste"; "j'aimerais rencontrer l'orthophoniste pour savoir ce qu'elle fait"; "il faudrait préciser le rôle du professeur itinérant"; "on devrait préciser plus clairement quelle est la tâche du professeur spécialisé".

5,2 Hypothèse II: Efficacité de la participation des enseignants au travail d'intégration.

Deux des moyens indiqués pour la première hypothèse ont été utilisés pour vérifier cette deuxième hypothèse: le questionnaire auprès des enseignants et l'entrevue aux enseignants ayant des enfants malentendants. Un troisième moyen est constitué par la "grille d'observation systématique" (cf. annexe VII).

5,2,1 Résultats obtenus au questionnaire auprès des enseignants.

a) Nous avons voulu savoir à l'aide de ce questionnaire si les enseignants se sentaient suffisamment informés sur la nature même du handicap auditif.

Les réponses obtenues se distribuent comme suit:

- 6 enseignants estiment avoir suffisamment d'information et ne sont pas, en conséquence, intéressés à recevoir plus d'information à ce sujet;

- 1 enseignant répond négativement et signale son intérêt à recevoir plus d'information sous forme de réunions et de documents;

- 1 enseignant répond affirmativement, mais en signalant en même temps qu'il est intéressé à avoir plus d'information sur le sujet. Pour lui "la façon la plus concrète serait d'être en contact direct avec un enfant malentendant et ainsi avec des professeurs spécialisés";

- 1 enseignant ayant répondu "oui" et "non" à cette question déclare son intérêt à recevoir plus d'information en précisant: "lors des réunions j'aimerais pouvoir visionner des documents, entendre des spécialistes..."

b) Par rapport à la question touchant à l'intérêt des enseignants à se préparer pour travailler avec des enfants malentendants, les résultats obtenus sont consignés ci-après:

- 6 enseignants répondent positivement dont un avec le commentaire suivant: "oui, mais avec l'aide d'autres personnes plus compétentes que moi dans ce domaine".

- 4 autres disent ne pas être intéressés à se préparer pour cela. Remarquons que parmi ceux-là trois ont travaillé avec des enfants malentendants l'année 1980-81.

c) La question no. 12 portait sur la suffisance ou insuffisance du temps disponible pour travailler en équipe. Les réponses fournies par les enseignants enquêtés se répartissent ainsi:

- 4 répondants considèrent que le temps réservé à travailler en équipe est suffisant. Deux commentaires ont été faits: un enseignant estime que le temps disponible était "trop en comparaison au temps consacré à chaque élève en difficulté". Un autre enseignant dit: "J'ai bien apprécié de pouvoir jouir d'une réunion à toutes les deux semaines avec le professeur spécialisé et d'autres intervenants. Comme membre d'une "aire avec malentendant" ce me fut très utile".

- 4 enseignants estiment que le temps dont ils disposeient était insuffisant sans ajouter aucun commentaire.

- 2 enseignants ne répondent pas, malgré que le commentaire fait par l'un des deux ("il y a toujours place pour améliorer ces contacts") peut faire penser à une réponse négative.

5,2,2 Résultats obtenus lors des entrevues avec les enseignants.

Lors des entrevues que nous avons eues avec les enseignants ayant des enfants malentendants dans leurs classes, nous avons obtenu quelques informations sur deux points en relation avec l'hypothèse II: le niveau d'information sur le handicap auditif proprement dit et la disponibilité de temps pour travailler en équipe.

a) En ce qui concerne le premier point, c'est-à-dire, le niveau d'information des enseignants sur le handicap auditif, quelques enseignants ont exprimé une certaine préoccupation au sujet de leur préparation pour aider l'enfant à s'intégrer. Cette préoccupation trouve son origine dans le fait qu'au début ils ne se sentaient pas très informés sur la nature même du handicap auditif. Une des réponses illustre clairement cette préoccupation: "j'étais craintive au début. Je ne pensais pas avoir suffisamment de préparation. Je me demandais comment faire".

   Cependant, on peut dire, d'après ce que les enseignants affirment, que cette crainte ou préoccupation du début disparaît à mesure que l'information sur le handicap auditif progresse. Voici quelques témoignages: "au début ma connaissance sur le handicap auditif était plus faible, maintenant je crois avoir une connaissance suffisante. Je constate que chaque enfant (malentendant) est différent des autres"; "mon niveau d'information actuelle est suffisant"; "pour ce qui est des informations ça va"; "j'avais peu de connaissances au début, mais j'ai cherché des livres pour m'informer; maintenant ça va"; "il serait bon de systématiser l'information à donner"; "les informations reçues me semblent suffisantes".

b) La disponibilité de temps pour travailler en équipe a été un problème représenté depuis le début par les enseignants. Lors des entrevues, les appréciations faites montrent qu'en général "il n'y a pas eu de problème de temps pour travailler en équipe".

   Les réponses données font plutôt penser à une certaine difficulté - dans quelques cas - à matérialiser ces rencontres d'équipe.

Voici quelques commentaires utiles pour ne rester que sur l'aspect descriptif de la situation pour l'instant:

- "le travail en équipe a bien fonctionné";

- "il y a eu 2 à 3 réunions d'équipe pour parler des enfants handicapés auditifs, ensuite nous avons planifié le travail par couple" (chaque enseignant avec l'enseignant spécialisé";

- "il a été difficile de travailler en équipe avec le professeur itinérant à cause des horaires";

- "j'ai eu suffisamment de temps pour travailler avec l'enseignant spécialisé..."

5,2,3 Résultats obtenus à la grille d'observation systématique.

Un autre moyen prévu pour la vérification de la deuxième hypothèse était la "grille d'observation systématique" (cf. annexe VII). Dans l'échéancier, on prévoyait l'application de cette grille à deux moments différents, l'automne 80 et l'hiver 81. Cela n'a pas été possible. Nous disposons de huit grilles remplies par des enseignants ayant des enfants malentendants. Malgré la limitation qu'implique le fait de ne pas pouvoir comparer l'auto-évaluation que les enseignants font à l'aide de la grille, il semble utile de présenter les résultats obtenus. L'auto-évaluation faite par les enseignants porte sur 14 comportements. Chaque enseignant doit indiquer la présente ou absence de comportement à l'aide de l'échelle suivante: 1 = jamais; 2 = rarement; 3 = occasionnellement; 4 = souvent; 5 = très souvent.

Les réponses données par chacun des 8 enseignants ayant utilisé la grille apparaissent au tableau no. 9.

TABLEAU NO. 9

Résultats à la grille d'observation systématique.

Enseign. / Item(*)	A	B	C	D	E	F	G	H	Total par item	Moyenne par item
1	4	5	5	4	2	3	4	2	29	3.6
2	4	4	-	4	3	2	2	3	22	2.7
3	3	4	3	3	2	3	2	2	22	2.7
4	5	4	5	5	2	-	5	4	30	3.7
5	4	5	5	5	3	4	4	3	33	4.1
6	4	5	5	-	4	4	2	4	28	3.5
7	3	4	5	3	4	3	4	4	30	3.7
8	5	5	5	5	4	5	4	4	37	4.6
9	5	4	4	4	4	3	4	4	32	4.0
10	5	2	3	5	2	3	2	4	26	3.2
11	1	1	2	1	1	-	1	3	10	1.2
12	4	1	2	3	1	1	2	3	17	2.1
13	3	2	3	4	2	3	3	3	23	2.8
14	4	4	4	5	2	3	5	4	31	3.8
Total	54	50	51	51	36	37	44	47		
Moyenne	3.8	3.5	3.6	3.6	2.5	2.6	3.1	3.3		
Moyenne globale	3.25									

Source: Réponses à "Grille d'observation systématique".

---

* Pour mieux comprendre ce tableau, il faudrait consulter la grille en annexe VII. Etant donné la longueur des items, nous n'avons pas crû bon de surcharger le tableau.

Deux aspects sont à considérer au tableau no. 9:

- les résultats au niveau de chaque enseignant;
- les résultats considérés par rapport à chaque item.

a) Pour ce qui est des résultats individuels, on peut constater que dans 6 cas, la moyenne obtenue est supérieure à 3.0, ce qui veut dire fondamentalement que plusieurs comportements sont "souvent" présents. Dans le cas du sujet "E", 8 des comportements indiqués dans la grille sont "rarement" ou "jamais" présents. Pour le sujet "F" plus de la moitié des comportements sont soit "occasionnellement", soit "rarement" ou "jamais" présents.

b) Quant aux résultats par item, on trouve des moyennes inférieures à 3.0 à cinq items (items 2, 3, 11, 12, 13), c'est-à-dire, à 1/3 des items que comporte la grille.

Il semble intéressant d'examiner ces résultats dans cette double dimension (par individu et par item) car cela permet de se faire une bonne idée de l'efficacité de la participation des enseignants.

5,3 Hypothèse III: Collaboration entre les différents intervenants.

Cette hypothèse suppose que la collaboration entre les intervenants sera meilleure si l'on dispose de temps pour travailler en équipe; l'on assure une bonne coordination et il y a plus de participation des enseignants spécialisés à la planification de l'aire.

On sait déjà ce qui arrive avec la disponibilité de temps permettant un travail en équipe (5,3,1,c, et 5,2,2,b,).

En ce qui concerne maintenant la coordination du projet, les appréciations des enseignants lors des entrevues, sont très positives. Il n'y a pas de doute que "la coordination a été très bonne et souple"; "la coordination facilite la participation des enseignants".

Une remarque a été faite indiquant qu'on a peut-être négligé un peu d'établir un rapport plus étroit entre enseignants-enseignant spécialisé et orthophoniste.

Pour sa part, les autres intervenants (enseignants spécialisés, orthophoniste, professeur itinérant) ont aussi fourni des éléments d'informations très intéressants lors des entrevues réalisées.

Sans identifier la source de l'information pour des raisons d'éthique, on peut quand même faire état des commentaires reçus. Voici quelques constatations:

- le manque de clarté du rôle du professeur itinérant semble ne pas favoriser une collaboration plus adéquate entre cet intervenant et les enseignants du régulier;

- il existe une certaine confusion entre le rôle du professeur itinérant et celui de l'enseignant spécialisé;

- les rapports entre les enseignants spécialisés et les enseignants du régulier semblent adéquats en général, cependant "il y a quelques aspects du travail en équipe à améliorer";

- une dimension soulignée concerne "la clarification des tâches de l'enseignant spécialisé lorsque l'enfant est intégré". Le rôle de l'enseignant spécialisé est parfaitement clair ("les tâches sont connues") lorsque l'enfant est retiré de la classe;

- le rapport orthophoniste-enseignants spécialisés semble être adéquat; il serait cependant convenable de le systématiser davantage;

- il faudrait voir "à la possibilité de systématiser la rencontre entre l'orthophoniste et les enseignants du régulier";

- pour qu'il y ait une collaboration plus étroite entre les différents intervenants "l'orthophoniste devrait avoir plus d'information sur le projet en réalisation";

- "nous n'avons eu aucun rapport avec le psychologue";

- on ressent le besoin de promouvoir "peut-être plus de rencontres d'information sur le handicap auditif";

- "à quelques niveaux le travail en équipe est presque inexistant";

- "la coordination du projet a très bien fonctionné";

- il faudrait "plus de temps de l'orthophoniste pour les diagnostics des enfants à l'extérieur et pour les rencontrer".

Pour la vérification de cette hypothèse, on avait prévu l'utilisation du "questionnaire de rendement optimal" (cf. annexe VII). Cela n'a pas été possible pour des raisons qu'il ne nous semble pas nécessaire de développer davantage ici. Disons tout simplement que la nature de cet instrument a créé une certaine résistance chez quelques enseignants, d'où l'impossibilité de s'en servir de façon suffisamment objective.

5,4 Hypothèse IV: Implication des parents.

Il semble presque évident que la collaboration des parents des enfants malentendants constitue un élément indispensable pour l'intégration de ces enfants. Jusqu'où il a été possible d'accroître l'implication des parents au processus d'intégration? Dans quelle mesure l'existence d'un programme de rééducation y a contribué? Quel rôle le lien enseignants-parents a-t-il joué dans l'implication de ces derniers?

Les moyens utilisés pour essayer de répondre à ces questions ont été: a) le questionnaire auprès des parents; b) l'entretien fait par le responsable de l'équipe-action; c) les commentaires faits par les différents intervenants (entrevues, questionnaire).

Examinons les résultats obtenus.

5,4,1 Réponses au questionnaire auprès des enseignants.

Dans le questionnaire administré aux enseignants, la question no. 15 demandait d'indiquer sur une échelle de 1 à 5 le niveau de relation entre les parents de l'enfant malentendant et l'enseignant. Les réponses obtenues sont données ci-après:

- 6 enseignants sur 10 ont répondu;
- la moyenne de ces réponses situe le niveau de relation à 1.5.

5,4,2 Résultats obtenus lors des entrevues réalisées.

Il semble évident qu'il doit avoir un contact direct entre parents et enseignants. Cette idée semble être partagée par la majorité des enseignants rencontrés lors des entrevues. Il y a cependant quelques divergences à ce sujet. En effet, un enseignant considère que "le rapport avec les parents des enfants malentendants n'est pas nécessaire pour l'enseignant. Ce serait plutôt une responsabilité de l'enseignant spécialisé". Un autre enseignant estime qu'il est nécessaire de "clarifier le rapport avec les parents" en voulant signifier avec cela qu'il fallait déterminer si ce rapport devait être assumé par le professeur itinérant ou l'enseignant de la classe.

Un enseignant déclare qu'à son avis "plus de rencontres avec les parents seraient nécessaires".

5,4,3 Résultats obtenus au questionnaire auprès des parents.

Plusieurs questions ont été posées aux parents concernés. Il ne s'agit pas ici de faire une étude détaillée de chacune des questions, mais plutôt de donner un aperçu de l'opinion des parents sur les points majeurs.

a) Face à la fréquentation d'une classe régulière la plupart des parents concernés trouvent cette initiative hautement positive. Quelques parents font part de leur préoccupation quant au fait que "l'enseignement n'est pas toujours adapté" aux besoins propres de l'enfant malentendant.

Un répondant estime que "c'est une bonne initiative, mais qu'il reste beaucoup à faire".

b) Quant à l'intégration de l'enfant à sa classe 13 parents sur 14 estiment que l'intégration se fait bien. Un répondant considère que son enfant s'intègre "assez bien". On peut noter aussi deux autres commentaires faits et qui relètent une préoccupation particulière des parents. Un parent ayant répondu que son enfant s'intègre à sa classe ajoute: "mais s'il y avait des enfants du même degré de surdité que lui ce serait préférable". Le deuxième commentaire est le suivant: "il y a aussi des désavantages: manque de compétition, difficulté à se comparer".

c) Tous les parents ayant répondu au questionnaire se montrent satisfaits des relations qu'ils ont avec le personnel de l'école. Quelques problèmes d'information sont soulevés par deux des répondants ("en français je sais ce que X fait, mais en mathématique j'ignore où X est rendu", "nous ne savons pas si X est vu par une orthophoniste, nous n'en avons pas été informé. A part ça, nous sommes en contact avec le professeur par son cahier "communication école-maison", nous en sommes satisfaits").

d) Le temps consacré par les parents pour aider l'enfant à la maison varie. On peut regrouper les réponses de la façon suivante:

- 15 à 20 m. par jour — 1 personne
- 1h. à 1h.30 " " — 2 personnes
- 1h.30 à 2hrs " " — 3 personnes
- Pas de limite de temps — 7 personnes
- Pas de réponse — 1 personne

Il est évident que le temps consacré dépend de chaque cas individuel, mais en général la plupart des parents considèrent que le temps consacré à aider leur enfant malentendant est suffisant.

e) Deux répondants déclarent avoir quelques difficultés pour aider leur enfant; deux autres affirment avoir des difficultés seulement "parfois".

Malgré que seulement quatre parents déclarent avoir des difficultés pour aider leur enfant, on trouve sept réponses affirmatives à la question no. 9 ("Aimeriez-vous être aidé par quelqu'un de l'école pour surmonter ces difficultés"). Ceci semble montrer qu'il y a plus de difficultés que celles qu'on déclare.

f) Les réponses à la question no. 10 - "Considérez-vous que l'école vous offre le support nécessaire pour aider votre enfant?" - se distribuent selon les données consignées au no. 10.

TABLEAU NO. 10

"Considérez-vous que l'école vous offre le support nécessaire pour aider votre enfant?"

Réponse	Fréquence
Oui	10
Non	3
Pas de réponse	1

Source: Réponses au questionnaire auprès des parents.

Quelques commentaires sur la façon d'être aidés ont été faits par ceux ayant répondu négativement. En voici quelques-uns:

- "Plus de communication avec les parents, savoir constamment ce qui se passe à l'école";

- "L'orthophonie est nécessaire, même essentielle; connaître le programme. Si c'était possible, évaluer les programmes..."

g) Quel est le niveau d'information que les parents ont sur le problème auditif de leur enfant? C'est ce qu'on a essayé de connaître à l'aide de la question no. 12. Les réponses obtenues apparaissent au tableau no. 11.

TABLEAU NO. 11

Niveau d'information des parents sur le problème auditif de leur enfant.

Niveau	Fréquence
Moyen	6
Entre moyen et élevé	1
Elevé	5
Très élevé	1
Pas de réponse	1

Source: Réponses au questionnaire auprès des parents.

h) La dernière question demandait aux parents d'évaluer leur collaboration au processus d'intégration de l'enfant. Le tableau no. 12 fait état des réponses obtenues à ce sujet.

TABLEAU NO. 12

Collaboration des parents au processus d'intégration de leur enfant évalué par eux-mêmes.

Niveau	Fréquence
Moyen	6
Entre moyen et élevé	2
Elevé	4
Très élevé	1
Pas de réponse	1

Source: Réponses au questionnaire auprès des parents.

5,4,4 Résultats obtenus lors des entrevues avec les parents.

Les entrevues que le responsable de l'équipe action a réalisées avec les parents visaient à mieux connaître le niveau d'implication et de participation de ceux-ci au processus d'intégration de l'enfant malentendant. C'est un moyen qui a été utilisé dans le but de nous apporter un complément d'information. Plusieurs aspects ont été considérés. Examinons-en les plus significatifs.

a) Puisqu'il s'agit de participation des parents au processus d'intégration de l'enfant malentendant, un premier aspect à examiner est le niveau de responsabilité qu'il a face à cet enfant. Les réponses obtenues à ce sujet montrent que dans 4 cas sur 14 les parents ne sont pas tellement disposés à aider l'enfant. Cela veut dire que presque un tiers des parents a cette attitude (4/14 = 28%).

b) Le niveau de relation des parents avec le personnel de l'école peut être considéré comme "bon" pour 8 parents et "très bon" pour 1 répondant. Pour 4 autres parents la relation existante est plutôt faible. Dans deux autres cas, on remarque une certaine différence de collaboration lorsqu'il s'agit du père ou de la mère.

c) L'analyse de réponses à l'entrevue nous permet aussi de constater qu'en général 7 sur 15 des parents interviewés suivent les directives ou suggestions données par l'école. Dans 6 cas, on observe plutôt une certaine négligence à ce sujet, tandis que dans deux autres cas il y a une collaboration qu'on peut qualifier d'"assez bonne".

d) La plupart des parents a fait des remarques concernant l'aide qu'ils aimeraient recevoir de la part des spécialistes. En effet, 10 parents sur 15 répondent de façon explicite sur cette matière. Parmi les 5 autres, un se montre satisfait de l'aide reçue actuellement; 2 autres déclarent ne pas avoir besoin d'aide et 2 répondants ne se prononcent pas sur ce point.

Les commentaires faits par ceux qui déclarent avoir besoin d'aide de la part des spécialistes sont très variés. Un effort de synthèse nous permet de regrouper ces réponses comme suit:

- quelques-uns désirent être conseillés, guidés, stimulés par les spécialistes;

- d'autres aimeraient qu'on leur indique de "façon précise le type de devoir et/ou d'exercices à faire";

- d'autres encore aimeraient qu'on leur suggère "de petits trucs pour travailler" avec l'enfant;

- d'autres, enfin, désirent tout simplement "être au courant du cheminement" de leur enfant ou encore, avoir plus souvent des rencontres pour être mieux informés.

e) Examinons en dernier lieu deux aspects qui sont étroitement reliés: l'appréciation du travail fait à l'école et l'auto-appréciation de la participation des parents.

Sur le premier point, la totalité des parents porte un jugement positif. Ils se considèrent en général très satisfaits.

Sur le deuxième aspect la situation se présente comme suit:

- 10 parents évaluent leur participation comme étant "bien" et même "très bien";
- 3 parents évaluent leur participation à un niveau "moyen" avec tendance à "faible";
- 2 parents ne font aucun commentaire.

5,5 Hypothèse V: Planification des activités et programmation individualisée.

La cinquième hypothèse suppose que la planification des activités et la programmation individualisée sont en rapport avec la disponibilité des spécialistes pour des rencontres d'équipe et avec l'entraînement des intervenants à la conception de programmes individualisés.

Quelle est la disponibilité des spécialistes selon l'opinion des enseignants eux-mêmes?

Le tableau no. 13 montre le degré de satisfaction des enseignants à ce sujet évalué selon une échelle de 1 à 5.

TABLEAU NO. 13

Degré de satisfaction de la disponibilité des spécialistes

Spécialiste	Moyenne *
Enseignant spécialisé	3.1
Orthophoniste	3.0
Psychologue	2.6
Orthopédagogue	2.8

Source: Questionnaire auprès des enseignants

* Calculée selon le nombre de réponses qui variaient selon chaque spécialiste.

Lors des entretiens avec les enseignants, on a voulu obtenir d'autres renseignements au sujet de la disponibilité des spécialistes, car il y a un lien entre ces trois éléments: disponibilité des spécialistes - possibilités de travail en équipe - planification et programmation des activités.

En général, on ne peut pas dire à partir des réponses des enseignants qu'il y a eu un problème de disponibilité en ce qui concerne l'enseignant spécialisé, le professeur itinérant et l'orthophoniste. Cependant, pour ce qui est de l'orthophoniste un rapport plus systématique est souhaité par plusieurs enseignants.

Les commentaires qu'on relève sur ce dernier sont du genre suivant: "on devrait peut-être avoir plus de rapport avec l'orthophoniste"; "j'ai ressenti le besoin de rencontrer l'orthophoniste"; j'ai rencontré l'orthophoniste une ou deux fois, cela a été très utile".

Cette même hypothèse postulait que l'entraînement des intervenants à la conception de programmes individualisés devait favoriser la planification et programmation des activités d'intégration.

Divers programmes ont été élaborés pour les différents enfants malentendants, mais il serait difficile de parler "d'entraînement à la conception de programmes".

Au total, 14 programmes ont été élaborés par l'orthophoniste selon la répartition suivante:

- 5 au niveau pré-maternel
- 1 à la maternelle
- 4 pour l'aire 2
- 3 pour l'aire 4
- 1 pour l'aire 6

Il s'agit de programmes orthophoniques portant sur des aspects tels que:

- discrimination auditive
- langage expressif
  - . parole-articulation
  - . vocabulaire
  - . phraséologie
- langage réceptif
- entraînement auditif
- mémoire auditive verbale

D'autres programmes ont été élaborés dans les domaines suivants:

- mathématiques	12
- sciences de la nature	4
- sciences humaines	4
- aspect sensoriel et sciences	5
- psychomotricité	5
- aspect social	3
- aspect langage	5
- français	7
Total	47

On peut donc parler d'un effort important dans ce domaine en ce qui concerne le nombre de programmes élaborés.

5.6 Hypothèse VI: Intégration pédagogique des malentendants.

Cette hypothèse suppose un certain rapport entre l'efficacité de l'intégration pédagogique et l'évaluation orthophonique.

On voulait savoir si les enseignants considéraient importante l'évaluation orthophonique de l'enfant malentendant pour l'intégration pédagogique. Neuf enseignants sur dix ont déclaré qu'elle était très importante (ils ont marqué 5 sur 5). Un enseignant a répondu en donnant une note 3 sur 5.

D'autre part, l'existence de programmes individualisés est un phénomène qui devrait favoriser l'intégration pédagogique des enfants malentendants. Plusieurs programmes ont été élaborés pour les enfants intégrés et ces programmes ont sans doute contribué à la réalisation d'un travail plus efficace en général. Il reste cependant une préoccupation qui a été soulevée par un enseignant: comment faire pour mieux coordonner le programme orthophonique avec le programme académique de l'enfant? C'est une question extrêmement importante et à laquelle il faudra essayer de répondre. Nous développerons un peu plus loin cet aspect étant donné l'importance qu'il a pour la poursuite de l'expérience d'intégration des enfants handicapés auditifs.

Il est difficile d'apporter des éléments quantitatifs permettant de prouver la relation existante entre l'évaluation orthophonique et le progrès fait par chacun des enfants sur le plan pédagogique. Nous pouvons cependant voir plus clair dans ce domaine de l'intégration pédagogique et son rapport avec l'existence de programmes individualisés. Ce n'est pas la quantité de programmes ce qui favorise ou facilite l'intégration pédagogique mais le fait d'en avoir. Sous la coordination du responsable de l'équipe-action furent élaborés des programmes individualisés pour chacun des enfants en processus d'intégration. On ne peut pas affirmer que le

seul fait de disposer de ces programmes a favorisé l'intégration pédagogique des enfants malentendants. On peut cependant supposer qu'ils y ont contribué, en plus de bien d'autres facteurs.

En troisième lieu, l'intégration pédagogique des enfants malentendants est associée à la préparation et entraînement des enseignants du régulier et des enseignants spécialisés. Plusieurs activités de ce genre ont été organisées dans le cadre du projet d'intervention.

Ces activités peuvent être considérées plutôt dans le cadre d'une action de sensibilisation à la problématique vécue par les handicapés auditifs. On est loin d'une préparation systématique et d'un entraînement. On peut toutefois supposer que ces activités ont permis aux enseignants de mieux situer le rôle qu'ils pouvaient jouer par rapport à l'intégration pédagogique.

En ce qui concerne spécifiquement l'intégration pédagogique elle a été définie comme étant le fonctionnement des élèves dans chaque matière scolaire. Ceci nous ramène au problème du rendement académique de ces enfants. Sans vouloir faire un bilan approfondi, nous essaierons de donner un bref aperçu pour les enfants concernés à l'école Côte du Nord à partir des renseignements fournis par le responsable de l'équipe-action.

- Groupe I: 1 élève intégré pour français et mathématique au Centre d'initiation au travail.

  Remarque: réussite dans la moyenne de la classe.

- Groupe II: 1 élève au secondaire I

  Remarque: a réussi ses mathématiques. En français, il a obtenu un score légèrement inférieur à la note requise pour réussir.

- Groupe III: 1 élève en 5e année.

  Remarque: a réussi son français dans la moyenne de la classe. Très bien en mathématique.

- Groupe IV: 1 élève en aire 6 (groupe 11 ans).

  Remarque: a réussi dans la moyenne de la classe et maintenant il est en secondaire 1 à la polyvalente "Le Carrefour".

- Groupe V: 1 élève en aire 4 (groupe 9 ans).

  Remarque: évaluation faite en classe.

  - savoir parler: 78
  - savoir écouter: 63
  - savoir lire: 61
  - savoir écrire: 83
  - mathématiques: 79

- Groupe VI: 2 élèves en aire 2 (7 ans).

  Remarque: évaluation faite en classe et avec l'aide du professeur de soutien.

	A: Elève "L"	B: Elève "J"
Savoir parler	69	76
Savoir écouter	57	60
Savoir lire	55	70
Savoir écrire	45	78
Mathématiques	60	60

- Groupe VII: 2 élèves en aire 4 (9 ans).

  Remarque: ont assez bien réussi les mathématiques (surtout les opérations). Intégration très difficile en français. Ils sont maintenant dans une classe d'aide (T.G.A.)

- Groupe VIII: 2 élèves en groupe fermé.

  Remarque: Ils ont eu une certaine intégration pédagogique pour certains cours de mathématiques (notions expliquées au préalable).

  Ce fut très apprécié par les enfants mais il est difficile d'évaluer leur performance.

- Groupe IX: 1 élève en maternelle.

  Remarque: bon, elle a été classée en première année régulière.

- Groupe X: Ces enfants n'ont pas vécu d'intégration pédagogique.

5.7 Hypothèse VII: Attitude des élèves non-handicapés à l'égard des enfants malentendants.

Pour déterminer quelle était l'attitude des élèves non-handicapés à l'égard des enfants malentendants, nous avons utilisé un test socio-métrique (cf. annexe VII). Il nous permet de connaître le niveau d'acceptation et de rejet de chacun des enfants à l'intérieur du groupe. Le test sociométrique a été appliqué aux niveaux suivants:

- maternelle : 20 élèves
- aire 2 : 62 élèves
- aire 4 : 69 élèves
- aire 6 : 43 élèves

Les résultats obtenus sont présentés ci-après de façon succinte:

a) A la maternelle:

La situation de l'élève malentendant de ce niveau apparaît au tableau no. 14.

TABLEAU NO 14

Résultats au test sociométrique(*)
(maternelle)

	Critère travail		Critère jeu	
	Choix	Rejets	Choix	Rejets
Pré-test	6	0	1	0
Post-test	1	1	3	3

Source: Sociomatrices critères "travail" et "jeu"

(*) Le test sociométrique a été appliqué au début et à la fin de l'année scolaire (pré et post-test).

À la lumière du tableau no 14, on peut dire que cet élève a un statut sociométrique (*) qui varie entre le pré-test et le post-test quel que soit le critère considéré.

Pour le "critère travail", au pré-test, il reçoit 6 choix et aucun rejet, ce qui nous permet de la classifier dans la catégorie "favori"(**), surtout si l'on tient compte qu'il reçoit 6 choix sur un maximum de 19. Au post-test, cependant le nombre de choix diminue de façon évidente. Remarquons, en même temps que cet élève, de même que 6 autres élèves, reçoit à peine 1 rejet.

Pour le "critère jeu", au post-test, il est plus choisi qu'au pré-test. Le nombre de choix est égal au nombre de rejets (3 dans chaque cas).

(*) Le statut sociométrique "dit l'évaluation dont la personne sociale est l'objet dans l'opinion d'un groupe donné" (PAQUETTE, C., 1975).

(**) On classifie comme "favori ou leader" le sujet qui reçoit un "très grand nombre de choix". "...Nous ne pouvons cependant pas prétendre classer l'élève définitivement.
L'enseignant qui interprète ces données doit faire preuve d'un grand jugement. Il ne doit jamais considérer les résultats comme étant définitifs. Ils sont uniquement des renseignements aidant à mieux connaître, à mieux situer les individus dans un groupe donné" (PAQUETTE, C., P. 25 et 26).

b) A l'aire 2

La situation des deux élèves malentendants de l'aire 2 est présentée aux tableaux no 15 a) et b).

TABLEAU NO 15

Résultats au test sociométrique
(aire 2)

a) Elève "J"

	Critère Travail		Critère Jeu	
	Choix	Rejets	Choix	Rejets
Pré-test	3	3	5	2
Post-test	2	0	2	0

Source: Sociomatrices critères "travail" et "jeu".

b) Elève "L"

	Critère Travail		Critère Jeu	
	Choix	Rejets	Choix	Rejets
Pré-test	1	6	0	2
Post-test	1	9	1	5

Source: Sociomatrices critères "travail" et "jeu".

L'examen du tableau no 15 a) nous permet de constater que l'élève "J" améliore sa position à l'intérieur du groupe pour le "critère travail": il ne reçoit aucun rejet au post-test. La même situation se produit pour le "critère jeu" où le nombre de rejets passe de 2 à 0.

L'élève "L" (tableau no. 15 b) peut être considéré comme "rejeté partiel"(*) au "critère travail", aussi bien au pré-test qu'au post-test. Au "critère jeu" le statut sociométrique de cet élève passe de "rejeté intégral"(**) à "rejeté partiel". On peut remarquer, en même temps, que le nombre de rejets augmente, pour les deux critères, au post-test.

(*) "Rejeté partiel: reçoit plus de rejets que de choix" (PAQUETTE, C., 1975, p. 25).

(**) "Rejeté intégral: reçoit uniquement des rejets" (ibidem, p. 25).

c) A l'aire 4:

La situation des élèves malentendants de l'aire 4 est donné aux tableaux no 16 a), b) et c).

TABLEAU NO 16

Résultats au test sociométrique
(aire 4)

a) Elève "A"

	Critère Travail		Critère Jeu	
	Choix	Rejets	Choix	Rejets
Pré-test	4	1	8	0
Post-test	6	0	7	1

Source: Sociomatrices critères "travail" et "jeu".

b) Eleve "S"

	Critère Travail		Critère Jeu	
	Choix	Rejets	Choix	Rejets
Pré-test	0	3	0	3
Post-test	1	2	1	3

Source: Sociomatrices critères "travail" et "jeu".

c) Elève "G"

	Critère Travail		Critère Jeu	
	Choix	Rejets	Choix	Rejets
Pré-test	0	7	1	4
Post-test	0	6	0	8

Source: Sociomatrices critères "travail" et "jeu".

Les données consignées au tableau no 16 montrent la situation suivante:

a) La position de l'élève "A", pour le "critère travail" s'améliore entre le pré-test et le post-test. Elle se maintient à peu près au même niveau pour le "critère jeu". Remarquons que seulement 4 élèves sur 69 reçoivent plus de choix que lui au post-test (critère jeu). Au pré-test, pour ce même critère, un seul élève recevait plus de choix que lui. Au critère jeu, on peut le considérer dans la catégorie "favori".

b) L'élève "S", compte tenu des données présentées au tableau no 16 b) peut être considéré comme "rejeté intégral" au pré-test et comme "rejeté partiel" d'après les résultats au post-test et ceci pour les deux critères. On doit remarquer que le nombre de rejets n'est pas très élevé et que près d'un tiers des élèves reçoivent plus de rejets que lui, quel que soit le critère.

c) Pour ce qui est de l'élève "G", la situation semble très claire:

- au "critère travail", en fonction des résultats obtenus, on peut le classer comme "rejeté intégral" au pré et post-test.

- au "critère jeu", son statut passerait de "rejeté partiel" à "rejeté intégral". On remarque une augmentation marquée des rejets reçus au post-test.

d) A l'aire 6:

La situation de l'élève malentendant de l'aire 6 apparaît au tableau 17.

TABLEAU NO 17

Résultats au test sociométrique (aire 6)

	Critère Travail		Critère Jeu	
	Choix	Rejets	Choix	Rejets
Pré-test	1	2	1	2
Post-test	0	7	0	4

Source: Sociomatrices critères "travail" et "jeu".

A partir de ces données on peut établir:

- un changement évident de la position de cet élève entre le pré et post-test pour le "critère travail": le nombre de rejets passe de 2 à 7. Selon les définitions utilisées, on peut le considérer comme "rejeté intégral" au post-test. Ajoutons comme élément d'information que seulement 4 élèves sur un total de 43 ont plus de rejets que lui, tandis qu'au pré-test, près de la moitié de la classe avait plus de rejets que lui;

- que pour le "critère jeu" sa position change de façon très nette. Au pré-test, 20 élèves sur 43 (pratiquement la moitié) avait plus de rejets que lui, tandis qu'au post-test seulement près d'un tiers le dépasse. Au post-test, on peut donc le considérer comme "rejeté intégral".

6. DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

6.1 Hypothèse I:

La première hypothèse suppose une relation entre l'attitude des enseignants et les facteurs suivants: connaissances des objectifs visés par le processus d'intégration; connaissance du rôle de chaque intervenant; information sur le processus d'intégration (en général) et des malentendants en particulier); qualité de l'évaluation de ce qui a été accompli à l'école.

Si on tient compte des résultats, l'attitude des enseignants à la fin de l'année scolaire 80-81 (mois de juin) est plus positive qu'au début (septembre 80). Il faut, cependant dire qu'au début elle se situait au dessus de 3 sur une échelle de 1 à 5.

Quels sont les facteurs à la base de ce changement?

Pour répondre à cette question, on peut raisonner de la façon suivante. Les facteurs qui présentent une corrélation plus élevée avec l'attitude des enseignants lors de la deuxième application de l'échelle d'attitude sont:

- niveau de connaissance des objectifs visés par le processus d'intégration (.43);
- disponibilité de temps pour travailler en équipe (.59);
- disponibilité des spécialistes (.47).

A un niveau de probabilité de .10, on peut dire que ces relations sont statistiquement significatives.

On peut donc affirmer que notre première hypothèse se confirme en ce qui a trait à la relation connaissance des objectifs du processus d'intégration et attitude des enseignants.

Pour ce qui est des facteurs suivants:

- connaissance du rôle de chaque intervenant;
- information sur le processus d'intégration en général et malentendants en particulier

on observe qu'ils ont une faible relation (.27 et .28 respectivement) avec l'attitude des enseignants lors de la deuxième application de l'échelle d'attitude.

Par ailleurs, ces relations ne sont pas statistiquement significatives. Il faut, cependant, remarquer que pour chacun de ces deux facteurs, la corrélation avec l'attitude des enseignants est élevée à la première passation de l'échelle (.72 et .59 respectivement). Ces deux corrélations sont, en même temps, significatives (cf. tableau no. 8, deuxième colonne).

Nous ne pouvons pas apporter à ce stade-ci, des explications aux différences dignalées entre les deux administrations de l'échelle. D'autres études à ce sujet seraient nécessaires.

Disons, enfin, que la relation supposée dans la 1ère hypothèse entre la "qualité de l'évaluation des acquis" et l'attitude des enseignants ne semble pas se confirmer selon les résultats obtenus. Les résultats obtenus par les questionnaires administrés aux enseignants et par les entrevues réalisées confirment le niveau satisfaisant de connaissance qu'ils ont des objectifs visés par le processus d'intégration à l'école Côte du Nord.

Il ressort aussi qu'il y a une grande variété de réponses concernant le rôle des différents intervenants. Il semble évident qu'il reste quelque chose à faire à ce sujet. En effet, les réponses aux questionnaires (8 enseignants sur 10 déclarent connaître le rôle de chaque intervenant) ne sont pas très cohérentes avec les remarques et commentaires faits lors des entrevues: les fonctions spécifiques de quelques rôles sont à préciser.

6.2 Hypothèse II:

Cette hypothèse suppose que l'efficacité de la participation des enseignants au travail d'intégration des malentendants a un rapport avec le niveau d'information de l'enseignant sur l'enfant handicapé auditif; la préparation qu'il reçoit pour travailler avec des enfants handicapés auditifs; le temps disponible pour travailler en équipe.

Examinons chacune de ces relations à partir des résultats présentés au point 5.2. Le manque de données quantitatives concernant chacun des facteurs en relation avec la participation des enseignants ne nous permet pas de procéder à une vérification vraiment scientifique des hypothèses. Nous avons voulu obtenir ces données en nous servant de la grille d'observation systématique ainsi que d'autres moyens indiqués précédemment. Tous les enseignants, n'ont pas répondu à ces instruments. De ce fait, il est impossible de pouvoir faire des calculs comparables. Pour la grille d'observation systématique, on avait prévu de l'administrer deux fois pour déterminer le progrès fait par les enseignants entre chaque application. Cela n'a pas pu se faire.

Nous devons donc nous contenter de procéder par approximation. Cela veut dire qu'on doit considérer nos conlcusions de façon très relative.

Lorsqu'on parle d'efficacité de la participation, on doit toujours avoir présent à l'esprit les quatorze comportements de la grille d'observation systématique. Si un enseignant qui travaille avec des enfants handicapés auditifs respecte "souvent" la plupart de ces comportements, on peut supposer qu'il réalise un travail d'intégration efficace.

Pour l'ensemble des enseignants ayant utilisé la grille une fois, la moyenne obtenue est de 3.25 sur 5. Ceci veut dire en termes concrets et objectifs que selon nos données, les 8 enseignants en question déclarent 50 fois sur 112 (14 X 8) qu'un comportement donné est présent "occasionnellement", "rarement" ou "jamais". Pour les items restants, 62 sur 112, on peut constater que dans 36 cas, il sont "souvent" présents et dans 26 cas, ils le sont "très souvent".

Les réponses au questionnaire auprès des enseignants (cf. 5.2.1) et surtout les renseignements obtenus lors des entrevues (cf. 5.2.2) nous permettent de confirmer, en termes qualitatifs plutôt que quantitatifs, la relation entre la participation des enseignants et de l'information sur l'enfant handicapé auditif. Il va sans dire que nous ne pouvons pas encore le prouver statistiquement. Cependant, les commentaires des enseignants lors des entrevues nous semblent très éloquents à ce sujet.

En ce qui concerne la relation entre la préparation reçue pour travailler avec des handicapés auditifs et l'efficacité de la participation, sur dix enseignants ayant répondu, 6 veulent se préparer pour pouvoir agir plus efficacement et sur les quatre qui disent ne pas être intéressés, on compte trois qui ont déjà de l'expérience avec des enfants handicapés auditifs. En somme, la plupart des enseignants semble aller dans le sens de ce deuxième volet de l'hypothèse no. 2.

La disponibilité de temps pour travailler en équipe et l'efficacité de la participation, sont-elles en relation?

Il est difficile de dire dans ce domaine si ce troisième volet de l'hypothèse no. 2 peut être confirmé ou non. Les avis semblent partagés si nous tenons compte des réponses au questionnaire (cf. 5.2.1.c.). Par contre, rappelons que lors des entrevues, il semble qu'il n'y a pas eu de problème de temps pour travailler en équipe".

A notre avis, le problème n'est pas tellement de temps pour travailler en équipe, mais de ce qu'on peut ou on doit faire à l'intérieur du temps disponible.

Malgré nos réticences à nous prononcer sur cette partie de l'hypothèse, on pourrait affirmer sans se tromper que le temps disponible a favorisé un travail plus efficace. On peut penser, par exemple, aux rencontres enseignants-enseignants spécialisés, entre autres. Ceci ne veut pas dire qu'il ne reste rien à faire dans ce domaine.

La participation des enseignants auprès des enfants handicapés est susceptible d'être améliorée et, effectivement elle s'est améliorée selon les commentaires des enseignants. Celle-ci est une appréciation que nous faisons à partir de notre connaissance sur le fonctionnement du projet.

Pour cette amélioration, nous considérons que l'utilisation de la grille constitue un bon moyen. Les réponses données par les enseignants ayant utilisé la grille montrent leur honnêteté. Ils n'ont pas hésité à faire une auto-évaluation très objective. Or, il nous semble que si l'information sur le handicap auditif est systématisée, si l'enseignant peut se préparer davantage et, enfin, si on peut planifier l'utilisation du temps pour travailler en équipe, on pourrait s'attendre à un gain au niveau de l'efficacité de la participation.

Lorsque nous disons que l'utilisation plus fréquente de la grille constitue un bon moyen, c'est parce qu'elle attire l'attention sur des comportements en classe qui ne sont pas toujours présents et, dans ce sens, amène l'enseignant à être plus vigilant à cet égard. Bien sûr, on ne peut pas se limiter à ce seul instrument. Bien d'autres moyens sont susceptibles d'être utilisés à cet effet.

6.3 Hypothèse III:

Il est difficile de répondre catégoriquement si chacun des facteurs impliqués dans cette hypothèse a vraiment influencé le niveau de collaboration entre les différents intervenants. Il faut tout d'abord dire qu'il y a eu une certaine collaboration entre quelques intervenants. On peut cependant croire qu'il y a lieu à quelques améliorations dans ce domaine. Au point 5.3, nous avons souligné que la relation entre les enseignants ayant des enfants malentendants et les enseignants spécialisés semble adéquate. C'est peut-être une des collaborations la plus clairement vérifiable à juger par les remarques et commentaires des personnes impliquées. La même situation semble prévaloir au niveau de la collaboration orthophoniste - enseignants spécialisés.

Pour ce qui est du travail en équipe, la remarque faite pour l'hypohtèse 2 nous semble valable: le temps disponible a évidemment favorisé la collaboration entre quelques intervenants, mais le travail en équipe en tant que tel est susceptible d'être renforcé.

En ce qui concerne le facteur coordination du projet, les appréciations faites par les enseignants, et que nous transcrivons au point 5.3, confirment cette partie de l'hypothèse formulée. En effet, même s'il reste quelque chose à faire pour accroître la collaboration et le travail d'équipe des intervenants, il est évident que dans ce domaine, il y a eu un progrès significatif. Il ne faudrait pas oublier que l'acquisition d'habitudes de travail en groupe et de collaboration réciproque n'est pas facile et suppose des changements qui se produisent lentement.

On peut donc dire que ce volet de la troisième hypothèse est confirmée par les opinions de presque toutes les personnes impliquées dans l'expérience d'intégration à l'école Côte du Nord.

Quant au troisième volet de cette hypothèse - participation des enseignants spécialisés à la planification des activités de l'équipe d'enseignants de l'aire - on ne peut pas affirmer que l'hypothèse est confirmée de façon claire et nette. Nous ne possédons pas suffisamment d'éléments quantitatifs ou qualificatifs nous permettant de le faire.

On peut même ajouter que cet aspect en est un qu'il faudrait surveiller de très près à l'avenir étant donné la relation qu'il a avec la palnification et programmation des activités d'intégration.

Remarquons que ce que nous venons de dire n'a rien à voir avec la qualité des rapports enseignants-enseignants spécialisés, mais avec la fréquence systématisation et opportunité du rapport.

Disons, enfin, que l'impossibilité d'utiliser le questionnaire de rendement optimal tel que prévu nous a empêché d'apporter d'autres éléments du jugement utiles. C'est sans doute un des risques qu'il faut considérer dans la plupart des travaux de ce genre.

6.4 Hypothèse IV:

L'implication des parents des enfants handicapés auditifs, selon cette hypothèse, serait conditionnée par l'existence d'un programme de rééducation, d'une part, et par l'existence d'un lien plus étroit entre enseignants et parents.

Commençons par le deuxième volet de cette hypothèse. D'après les réponses au questionnaire auprès des enseignants, le niveau de relation entre les parents de l'enfant malentendant et l'enseignant semble être très faible, même si la plupart des enseignants déclare lors des entrevues qu'il "doit avoir un contact direct entre parents et enseignants".

Il y a sûrement des raisons de temps ou d'opportunité qui peuvent expliquer la faiblesse de ces relations. Il ne nous correspond pas de juger ce qui se passe dans ce domaine. Tout ce que nous pouvons affirmer c'est que dans le cas de l'expérience vécue à l'école Côte du Nord ce n'est pas le lien parents-enseignants ce qui a pu contribuer à accroître l'implication des parents concernés au processus d'intégration.

L'existence d'un programme de rééducation a-t-elle contribué à accroître l'implication des parents concernés? Nous ne pouvons pas répondre en termes quantitatifs à cette question.

Cependant, on peut faire quelques remarques à partir des éléments présentés au point 5.4 afin d'appuyer notre réponse, tout spécialement des informations apportées par les réponses au questionnaire auprès des parents et les entrevues réalisées par le responsable de l'équipe-action.

Les parents, en majorité, "estiment que l'intégration se fait bien"; ils sont satisfaits des relations qu'ils ont avec le personnel de l'école; la plupart des parents consacre suffisamment de temps à aider leur enfant; etc. Mais lorsqu'on leur demande d'évaluer leur collaboration au processus d'intégration de leur enfant, 6 parents sur 13 qui ont répondu, c'est-à-dire 50% environ, qualifient leur collaboration comme étant "moyenne". De même, on a pu constater que seulement une partie des parents suit les directives ou suggestions données par l'école (cf. 5.4.4 c)). Enfin, dans un autre ordre de chose, l'appréciation des relations parents-personnel de l'école n'est pas la même si on prend comme source de référence le questionnaire ou l'entrevue. La perception qu'on a à partir des entrevues est plus négative.

Tous ces éléments nous font penser qu'on ne peut pas parler d'accroissement de l'implication des parents de façon générale. Tout ce qu'on pourrait affirmer c'est que l'implication de quelques parents est devenue plus systématique, mais pas nécessairement plus intense dans tous les cas. L'existence des programmes rééducatifs clairement établis et supervisés par une orthophoniste" a sûrement joué un rôle dans cette systématisation, mais il y a encore des efforts à faire pour pouvoir dire qu'il y a eu accroissement de l'implication des parents grâce à ces programmes. Et là nous ne croyons pas que l'accroissement de l'implication des parents doit être le résultat du travail de l'orthophoniste seulement. L'enseignant du régulier, l'enseignant spécialisé et l'orthophoniste peuvent et doivent agir ensemble. Pour cela, il faut naturellement qu'on repense l'idée de travail en équipe en clarifiant tout d'abord comment doivent se composer les différentes équipes. On ne doit pas oublier que le programme individualisé de chaque enfant doit être le fruit du travail collectif de plusieurs intervenants et qu'on pourrait impliquer les parents à ce niveau.

Un fait est rès significatif, 2/3 des parents (10 sur 15) ont déclaré de façon explicite qu'ils avaient besoin d'aide de la part des spécialistes. Le type d'aide demandée (cf. 5.4.4 d)) nous fait penser qu'il y a là un moyen qui pourrait permettre d'accroître leur participation. Ce qu'ils sont en train de demander c'est de pouvoir participer au programme de rééducation de leur enfant.

L'hypothèse suivante nous permettra de développer davantage nos remarques à ce sujet.

6.5 Hypothèse V:

La relation supposée dans le cinquième hypothèse entre la planification-programmation des activités et:

- le temps disponible pour des rencontres d'équipe (disponibilité des spécialistes);
- l'entraînement des intervenants à la conception de programmes individualisés,

ne semble pas se confirmer dans le sens indiqué dans l'hypothèse.

En effet, à notre avis, il nous semble que la planification et programmation des activités s'est vue favorisée. On ne peut pas cependant affirmer que cela est une conséquence des rencontres entre les membres de l'équipe. On sait déjà qu'une des faiblesses de l'expérience réside non pas dans le temps disponible pour travailler en équipe, mais dans la difficulté de matérialiser ces rencontres avec la participation de tous ceux qui ont un rôle à jouer dans l'intégration des enfants handicapés auditifs.

Nous serions plus portés à dire que la planification-programmation a fait des progrès grâce à l'action de coordination faite à ce niveau par le responsable de l'équipe-action et à la disponibilité de quelques spécialistes pris séparément. En réalité, les programmes dont on fait état au point 5.5 ne sont pas toujours le résultat d'un travail d'équipe.

Ajoutons que dans ce qui précède nous ne faisons que constater un fait. Il s'agit sans doute d'un début intéressant, car à partir de ces programmes on pourrait provoquer la participation d'autres intervenants.

Dans cette même optique, on ne peut pas considérer qu'il y a eu un véritable "entraînement à la conception de programmes". Sans vouloir justifier cette situation, nous devons dire que tout ce qui concerne la préparation des programmes individualisés pour les enfants handicapés auditifs devrait être renforcé.

En somme, on peut affirmer que s'il y a eu un progrès au niveau de la planification-programmation des activités on ne peut pas l'attribuer aux facteurs indiqués dans l'hypothèse no. 5. Il faut cependant reconnaître qu'il y a eu un progrès important dans ce domaine. Le nombre de programmes élaborés le prouve de façon éloquente.

6.6 Hypothèse VI:

L'efficacité de l'intégration pédagogique semble reliée à l'existence des programmes individualisés d'intégration si on tient

compte des progrès faits par les enfants malentendants sur le plan pédagogique tel qu'on peut le voir au point 5.6.

En effet, l'existence de ces programmes permet, tout d'abord, d'introduire un élément de clarification aux niveaux des objectifs, contenus, activités et formes d'évaluation du rendement. En deuxième lieu, ces programmes rendent possible un suivi plus organisé et systématique.

A notre avis, l'intégration pédagogique serait plus efficace si on pouvait coordonner l'aspect orthophonique avec l'aspect académique du programme. Cette initiative a été tentée par le professeur itinérant avec les trois enfants sous sa responsabilité. Le professeur itinérant a intégré avec succès des aspects orthophoniques avec des contenus de français, par exemple.

Pour ce qui est de l'évaluation orthophonique et sa relation avec l'intégration pédagogique de ces enfants, d'autres éléments seraient nécessaires pour déterminer jusqu'où les enseignants ont tenu compte de cet aspect dans leur travail d'intégration.

Quant à la relation entre la préparation-entraînement des enseignants et l'intégration pédagogique, il ne nous est pas permis à l'heure actuelle de porter des jugements définitifs. On a dit qu'on ne peut pas parler vraiment de préparation systématique, mais plutôt de sensibilisation des enseignants à la problématique des enfants handicapés auditifs. On pourrait affirmer en conséquence que cette sensibilisation a pu contribuer à l'intégration pédagogique et donc à une certaine réussite des enfants malentendants sur le plan académique.

Pour compléter cet aspect, il nous semble pertinent de transcrire ci-après l'opinion du responsable de l'équipe-action sur l'intégration pédagogique d'un enfant sourd profond:

> "Je crois que pour réussir une intégration pédagogique en classe régulière d'un enfant sourd profond, il faut retrouver certaines constantes, soit:
>
> a) une bonne lecture labiale;
> b) utilisation maximale des "restes auditifs";
> c) intelligence supérieure;
> d) une personnalité forte;
> e) un support constant de la part des parents;
> f) la préparation du professeur de la classe régulière;
> g) le support d'un professeur itinérant;
> h) un climat, et des relations entre les intervenants, favorisant toutes les constantes précédentes.

> Je crois aussi que l'intégration pédagogique d'un enfant "oral" est plus facile, mais ceci ne veut pas dire que l'enfant "oral" est plus heureux que l'enfant de "la communication totale" ou de l'enfant "gestuel". L'intégration de celui-ci pourrait se faire avec les constantes ci-haut mentionnées et de plus un professeur et des camarades qui utilisent la langue des signes ou un interprète pour l'enfant.
>
> En conclusion, je crois que "toute" intégration est possible, mais doit se faire selon les besoins et les capacités de l'enfant. Nous ne pouvons tracer un plan et dire que tous passeront par ces étapes car nous rencontrons beaucoup de variantes. Il ne faut pas oublier que chaque enfant est "un", qu'il soit sourd ou entendant".

Il faudrait encore préciser davantage ce qu'on vise lorsqu'on parle d'intégration. Faut-il toujours viser la classe régulière? Qu'est-ce qui arrive si l'enfant a d'autres troubles d'apprentissage?

La situation n'est pas la même lorsqu'on a à faire à un enfant dont le seul problème est le handicap auditif et un autre enfant qui présente des troubles connexes.

6.7 Hypothèse VII:

L'hypothèse no. 7 établit une relation entre l'attitude des élèves non handicapés auditifs à l'égard des enfants handicapés auditifs et:

- la sensibilisation et information reçues par les enfants non handicapés auditifs sur la situation et caractéristiques des enfants handicapés auditifs;
- la collaboration et participation des enfants non handicapés auditifs à des tâches spécifiques d'aide aux enfants malentendants.

On peut dire tout de suite que le manque d'éléments objectifs ne nous permet pas de considérer le deuxième volet de cette hypothèse; nous n'avons pas d'éléments de vérification en ce qui concerne la participation des enfants non handicapés auditifs à des tâches spécifiques d'aide.

Pour ce qui est maintenant de la sensibilisation et information reçues par les enfants non handicapés auditifs, le témoignage des enseignants des aires 2 et 4 nous confirme qu'il y a eu certaine action dans ce sens.

Les résultats consignés au point 5.7 montrent que l'attitude des enfants non handicapés auditifs est positive seulement à l'égard de 2 enfants malentendants sur 5 qui appartiennent à ces aires. On peut donc dire que dans deux cas nous sommes face à des enfants malentendants qui s'intègrent relativement bien sur le plan social. Pour 3 autres de ces mêmes niveaux, on trouve la situation inversée. Cependant, dans les deux cas, il y a eu sensibilisation. Ce raisonnement nous amène à penser qu'il y a d'autres facteurs de personnalité qui interviennent dans l'acceptation ou rejet de ces enfants.

Aux autres niveaux (maternelle, aire 6) nous faisons face à un cas d'intégration sociale positive et à un autre de rejet.

L'analyse des différentes sociomatrices élaborées nous permet d'arriver à la conclusion que ce n'est pas nécessairement le handicap auditif qui joue pour l'intégration des enfants dans le groupe. Plusieurs enfants non handicapés auditifs reçoivent plus de rejets que des malentendants et à ce titre ils sont moins intégrés au groupe que ces derniers.

Disons, enfin pour conclure que nous sommes portés à croire qu'une sensibilisation systématique devrait contribuer à l'intégration sociale de ces enfants.

7- CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

A partir des éléments developpés dans le cadre de ce rapport, on peut formuler deux sortes de conclusions et recommandations:

- celles concernant la recherche proprement dite;
- celles concernant le déroulement du projet d'intervention de façon plus spécifique.

Il est utile d'établir cette distinction compte tenu du fait que le premier type de conclusions et recommandations n'a pas de suite immédiate. Le second type, par contre, a une importance plus évidente dans la poursuite du projet d'intervention durant l'année 1981-82.

7.1 Conclusions concernant la recherche proprement dite.

7.1.1 La participation des enseignants au déroulement de la recherche s'est vue atténuée à cause du fait qu'ils ne se sont pas sentis impliqués depuis le début. Cette situation a sérieusement conditionné l'atteinte des objectifs visés.

7.1.2 Les conclusions et résultats auxquels on est arrivé doivent être considérés de façon plutôt relative.

7.1.3 On peut affirmer que l'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration des enfants handicapés auditifs a évolué en termes positifs entre le début et la fin de l'expérience.

7.1.4 L'efficacité de la participation des enseignants au travail d'intégration des enfants handicapés auditifs semble être en relation avec le niveau d'information des enseignants sur le handicap auditif.

7.1.5 On peut aussi dire que la disponibilité de temps pour travailler en équipe a joué un rôle positif par rapport à l'efficacité de la participation des enseignants. Il faudrait cependant planifier davantage l'utilisation du temps disponible.

7.1.6 La collaboration entre quelques intervenants semble être positive. On doit reconnaître l'importance de la coordination du projet à ce sujet. Cependant, l'impossibilité d'utiliser le "questionnaire de rendement optimal" ne nous a pas permis d'étudier ce phénomène tel que prévu.

7.1.7 En ce qui concerne l'implication des parents, on peut affirmer que quelques parents se sont impliqués de façon plus systématique. On ne peut pas cependant parler d'un accroissement d'implication à ce sujet. Ceci constitue un aspect à être renforcé.

7.1.8 La planification-programmation des activités s'est vue favorisée grâce à l'action de coordination assumée par le responsable de l'équipe-action. Le nombre de programmes élaborés démontre le progrès réalisé dans ce domaine.

7.1.9 L'existence de programmes individualisés d'intégration semble favoriser de façon évidente l'intégration pédagogique des enfants.

7.1.10 Les résultats obtenus au test sociométrique nous permettent de penser que ce n'est pas nécessairement le handicap auditif qui conditionne l'intégration de ces enfants au groupe.

7.1.11 L'ampleur du projet ainsi que les limitations concernant l'administration d'un certain nombre d'instruments n'ont pas permis la réalisation d'un travail de vérification plus exhaustif.

7.2 Recommandations concernant la recherche proprement dite.

7.2.1 Il est important, à notre avis, de tenir compte de l'implication des enseignants depuis le début de tout projet de ce genre. Il semble évident que de cette façon on pourra s'assurer une participation plus importante de la part des enseignants. Il ne suffit pas de tenir les enseignants au courant de ce qui se passe. Ils devraient pouvoir participer de façon plus effective à la conception des projets de ce genre. La participation des enseignants à la détermination des objectifs, hypothèses (s'il y a lieu), choix des moyens et techniques de travail, etc. devrait faciliter l'atteinte des objectifs de cette sorte de projets. Dans ce cas-ci, on a l'impression d'avoir négligé un peu cet aspect, à cause du temps dont on a disposé pour l'élaboration du projet. A l'avenir, il faudrait en tenir compte.

7.2.2 Le nombre d'aspects soumis à vérification devrait être limité pour éviter de faire un travail panoramique. Celà permettrait un certain approfondissement sur un ou deux aspects spécifiques. On peut comprendre que, dans le cadre de ce projet, on ait abordé plusieurs aspects de l'ensemble de la situation. On doit, en même temps, accepter que ce choix nous empêche d'approfondir chacun des aspects considérés. Faut-il préférer d'étudier un seul aspect à fond? ou doit-on choisir d'en étudier plusieurs de façon moins approfondie? Dans ce projet, on a choisi cette deuxième voie et on peut être satisfaits des quelques résultats obtenus.

7.3 Conclusions concernant le déroulement du projet d'intervention.

7.3.1 Les objectifs visés dans le cadre du projet d'intégration des enfants handicapés auditifs semblent être clairement perçus par les enseignants de l'école Côte du Nord.

7.3.2 Presque la moitié des enseignants semblent insatisfaits de l'évaluation préalable de l'expérience d'intégration.

7.3.3 Le rôle de différents intervenants ne semble pas être clairement défini pour tous les enseignants. On peut dire qu'il existe une certaine imprécision à ce sujet.

7.3.4 La préparation ou entraînement des intervenants pour travailler avec les enfants handicapés auditifs n'a pas été suffisamment structurés.

7.3.5 On observe une certaine difficulté à matérialiser la participation au travail en équipe, malgré la disponibilité de temps.

7.3.6 L'information sur le handicap auditif a été très positive, mais on devrait la systématiser davantage.

7.3.7 L'impossibilité d'utiliser le "questionnaire de rendement optimal" n'a pas permis de déterminer le niveau de collaboration entre les différents intervenants. Cependant, on peut dire qu'il y a eu une bonne collaboration entre quelques intervenants (orthophoniste-enseignant spécialisé; enseignants du régulier-enseignant spécialisé, dans quelques cas; orthophoniste-professeur itinérant).

7.3.8 La coordination faite par le responsable de l'équipe-action pour l'ensemble du projet est très appréciée par l'ensemble des intervenants.

7.3.9 De façon générale, on peut dire que l'implication des parents ne semble pas suffisante.

7.3.10 Il y a eu un progrès évident en ce qui concerne le nombre de programmes individualisés élaborés, cependant, les multiples tâches à réaliser n'ont pas permis une élaboration plus complète des programmes.

7.3.11 En général, on peut affirmer que l'objectif d'intégration pédagogique a été atteint dans une grande mesure.

En ce qui concerne l'intégration sociale, on constate qu'elle a été possible pour quelques élèves malentendants. On est cependant conscient que le handicap auditif joue un rôle relatif dans cet aspect.

7,4 Recommandations concernant le déroulement du projet d'intervention.

7.4.1 Que l'on procède à une évaluation systématique et continue des principaux aspects concernant le fonctionnement du projet. Cette évaluation devrait être faite avec la participation des différents intervenants.

7.4.2 Que l'on délimite d'une façon plus précise le rôle de chaque intervenant à l'intérieur de l'équipe. Il serait convenable, en même temps, de procéder à la diffusion des rôles de chacun pour éviter des ambiguïtés.

7.4.3 Que l'on structure d'une façon plus systématique l'entraînement et/ou le ressourcement des intervenants.

7.4.4 Que l'on fasse un bilan exhaustif des résultats du travail en équipe, afin de déterminer les alternatives qui pourraient permettre d'atteindre plus d'efficacité dans ce domaine. Il est inutile d'insister sur l'importance du travail en équipe pour le succès de cette entreprise d'intégration.

7.4.5 Que l'on poursuive les initiatives tendant à fournir une information intéressante sur le handicap auditif dans le cadre des activités de ressourcement et préparation des intervenants au travail avec des enfants handicapés auditifs.

7.4.6 Que l'on assure la continuité du projet par une coordination aussi efficace que celle assumée jusqu'à date par le responsable de l'équipe-action.

7.4.7 Que l'on renforce la participation et implication des parents.

7.4.8 Que l'on fasse une place plus importante à l'élaboration des programmes individualisés compte tenu qu'il existe suffisamment d'éléments et d'expériences pour se permettre d'amorcer une certaine intégration des aspects orthophoniques et académiques dans les programmes à préparer.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

1- ASSOCIATION CANADIENNE D'EDUCATION, Ecole à aires ouvertes (rapport d'une enquête de l'ACE), 1974, 35 p.

2- BIRCH, J.W., "Mainstreaming That Works in Elementary and Secondary Schools", Journal of Teacher Education, vol. XXIX, no. 6, Nov.-Dec., 1978, pp. 18-21.

3- BARNGROVER, E., "A study of Educators' Preferences in Special Education Programs", Exceptional Children. Summer 1971, pp. 754-755.

4- BAUM, B.R. et Al., "Educating the Exceptional Child in the Regular Classroom", Journal of Teacher Education, vol. XXX, no 6, 1979, pp. 20-21.

5- BRADFIELD, R.H. et al., "The Special Child in the Regular Classroom" Exceptional Children, Feb. 1973, pp. 384-390.

6- BYFORD, E.M., "Mainstreaming the Effect on Regular Teacher Training Programs", Journal of Teacher Education, vol. XXX, no 6, 1979, pp. 22-23.

7- DALLA PIAZZA, S., "Le passage d'enfants handicapés physiques de l'enseignement spécial vers l'enseignement ordinaire", EDUCATION Tribune Libre, No. 170, fév. 1979, pp. 57-65

8- DAVIS, H.R. et SALASIN, S.E., "The Utilization of Evaluation" in E.L. Struening and M. Guttentag (Eds), Handbook of evaluation research, (vol. 1), Beverly Hills, Calif. Sage, 1975.

9- DE LANDSHEERE, G., Introduction à la Recherche en Education, Paris, Armand Colin-Bourrellier, 1972.

10- DUNST, C.J., "Program Evaluation and the Education for All Handicapped Children Act", Exceptional Children, 1979, pp. 24-31.

11- GALLAGHER, J. et al., "A Program Planning and Evaluation", First chance for children, (vol. 2), Chapel Hill NC: Technical Assistance Development System, 1973.

12- GIRARD SOLOMITA, M., "Les Ecoles à aires ouvertes", Journal de Montréal, 16-17-18 octobre 1979.

13- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, M.E.Q., S.R. et D.G.R., Expériences d'intégration à l'école primaire, Québec, l'éd. off. du Québec, doc. no 9, 1979.

14- HARING, N.G. et KRUG, D.A., "Placement in Regular Programs: procedures and results", Exceptional Children, 41, 1975, pp. 413-417.

15- HAUSER, C., "Evaluating Mainstream Programs: Capitalizing A VICTORY", The Journal of Special Education, vol. 13, no. 12, pp. 107-129.

16- HEINICH, R. (Ed.), Educating all Handicapped Children, New Jersey, Englewood Cliffs, 1979.

Remarque: Cf. surtout chapitre rédigés par WOOD, F.; LOVITT, Th. C.

17- JOHNSON, A.B., "The Roles of Information and Experience in Improving Teachers' Knowledge and Attitudes about Mainstreaming", The Journal of Special Education, vol. 13, No. 4, 1979, pp. 453-461

18- JONES, R. et al., "Evaluating Mainstreaming Programs: Models Caveats Considerations and Guidelines", Exceptional Children, 44, 1978, pp. 588-601.

19- KAVALE, K., "Mainstreaming: the Genesis of an Idea", The Exceptional Child, vol. 26, no 1, March 1979, pp. 3-21.

20- KAYE, N. et ASERLIND, R., "The IEP: the Ultimate Process", The Journal of Special Education, vol. 13, no. 2, 1979, pp. 137-143.

21- LARRIVEE, B. et COOK L., "Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude", The Journal of Special Education, vol. 13, no. 3, 1979, pp. 315-324.

22- LEON, A., Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris, P.U.F. 1977.

23- PAQUETTE, C., Les techniques sociométriques, Laval, Ed. N.H.P., 1975.

24- ST-ARMAND, Y., Les petits groupes. Participation et communication, Québec, Les Presses de l'Université de Montréal, 1978.

25- WILLIAMS, R.J. et ALGOZZINE, B., "Teachers' Attitudes toward Mainstreaming", The Elementary School Journal, vol. 80, no. 2, 1979, pp. 63-67.

ANNEXE 1

MODELE D'INTERVENTION PROPOSE POUR L'INTEGRATION DES MALENTENDANTS A L'ECOLE COTE DU NORD.

ANNEXE I

Modèle d'intervention proposé pour l'intégration des malentendants à l'école Côte du Nord

Introduction

Le modèle présenté dans cette annexe doit faire l'objet d'une évaluation systématique dans le cadre du projet de recherche. Les objectifs, composantes et cadre opérationnel que nous indiquons doivent être conçus avec beaucoup de souplesse car l'objectif principal d'une démarche de recherche-action - on ne doit pas l'oublier - est de provoquer des changements à l'intérieur d'une organisation tout en évaluant les circonstances et les situations qui contribuent à ces changements. Mais, dans les changements ou modifications proposés doivent participer activement les membres de cette organisation, dans ce cas-ci toute l'équipe-école (Cf. De Landsheere, 1972, p. 36).

I Objectifs

A. Objectifs généraux

1. Intégrer socialement les handicapés auditifs
2. Intégrer pédagogiquement les handicapés auditifs
3. Rééduquer les troubles de langage et de la parole

B. Objectifs spécifiques

1. Favoriser le niveau d'intégration des handicapés auditifs au groupe tout en mesurant les attitudes et réactions des enfants non handicapés à leur égard.
2. Favoriser une évaluation exhaustive (pédagogique, psychosociale, orthophonique, médicale) des enfants handicapés auditifs en vue de les aider à s'intégrer sur le plan pédagogique.
3. Promouvoir l'utilisation de différents moyens et stratégies permettant à l'enfant handicapé auditif de fonctionner le plus adéquatement possible à l'intérieur du groupe auquel il s'intègre.
4. Promouvoir des changements au niveau des attitudes, préparation et participation des divers intervenants au processus d'intégration.
5. Favoriser une étroite collaboration entre les différents membres de l'équipe multidisciplinaire.
6. Accroître l'implication et participation des parents concernés au processus d'intégration de leurs enfants handicapés auditifs.

7. Stimuler la participation des différents partenaires à la planification des activités en vue de la production d'une programmation individualisée.

8. Identifier et évaluer la nature, les types et les modalités de l'aide qu'on doit et on peut offrir aux régions éloignées pour l'intégration des enfants handicapés auditifs.

II Composantes du modèle d'intervention

Les éléments faisant partie du modèle d'intervention préconisé dans cette expérience relèvent de plusieurs domaines: organisation-coordination, préparation et formation des intervenants, ressources humaines et matérielles, etc.

Nous énumérons, ci-après, les principales composantes:

1. Coordination systématique de l'équipe-action (intervenants au processus d'intégration).

2. Evaluation exhaustive des enfants handicapés auditifs (orthophonique - pédagogique - psychosociale - médicale).

3. Formation et perfectionnement des divers intervenants (in-service training) (ressourcement).

4. Planification systématique des activités.

5. Conception, implantation et évaluation de programmes individualisés d'intégration et de rééducation.

6. Renforcement du travail en équipe des différents intervenants au processus d'intégration.

7. Participation des parents au processus d'intégration et de rééducation.

8. Participation des enfants non handicapés au processus d'intégration.

9. Sensibilisation/information de tous les enseignants de l'école.

10. Evaluation du progrès accompli par les enfants handicapés auditifs sur le plan académique (rendement).

III Le cadre opérationnel

1. Situation actuelle

1.1 L'école Côte du Nord

- Clientèle 79-80: 448 élèves dits réguliers
- Type d'école: école à aires ouvertes
- Locaux: 7 aires (une par degré)
  Gymnase, locaux spécialisés etc...
- Personnel enseignant: 25 professeurs -
  19 titulaires
  6 spécialistes
- Spécialistes: musique 1
  anglais 1
  éducation physique 1
  adaptation scolaire 2
  orthopédagogue 2½ jours par semaine
- Autres services: psychologie sur demande
  infirmière sur demande
  orthophoniste 2 jours par semaine
  travailleur social sur demande
- Direction: directeur à temps plein
- Personnel de soutien: secrétaire à temps plein
  concierge à temps plein
  bibliothécaire à temps plein

1.2 Le projet 1979-1980

- Clientèle de malentendants:
  2 sourds profonds
  5 demi-sourds
- Enseignants spécialisés: 2
- Services parapédagogiques:
  orthophoniste 2 jours par semaine
  infirmière sur demande
  psychologue sur demande
  travailleur social sur demande
- Les services scolaires pour les malentendants sont la responsabilité de la Régionale. Un contrat de service entre les deux organismes identifie le partage de responsabilités.

2. Le projet 1980-1981

- Clientèle totale prévue à l'école Côte du Nord: 450 élèves
- Clientèle de malentendants prévue au projet: 25 élèves
- Clientèle prévue de malentendants à l'école Côte du Nord: 10 élèves
  - 6 intégrés dans les aires
  - 4 en pré-maternelle
- Clientèle prévue à l'extérieur de l'école: 15 élèves
  - 5 dans la région de Hull intégrés dans les classes régulières
  - 10 dans les régions éloignées (intégrés ou non)

3. Les coordonnés du projet 1980-1981

Il y aura deux (2) niveaux d'intervention:

1. L'équipe de recherche: qui aura comme mandat de coordonner, de planifier l'ensemble du projet et surtout, de superviser l'expérimentation. Elle sera composée: du responsable du projet (coordonnateur E.D.A.A. de la C.S.R.O.) du directeur d'école, du chercheur, du conseiller pédagogique E.D.A.A. de la C.S.O.-H. ainsi que du responsable de l'équipe action.

2. L'équipe action: sera responsable de l'application du projet. Elle réunira autour du responsable de l'équipe les principaux intervenants directs soit les enseignants spécialisés, le professeur itinérant, l'orthophoniste ainsi que les membres de l'équipe multidisciplinaire (psychologue, infirmière, travailleur social etc...).

   Par rapport à la situation actuelle le projet nécessitera l'ajout de personnel suivant:
   - 1 responsable de l'équipe action (conseiller pédagogique) à temps plein
   - 1 orthophoniste à temps plein
   - 1 professeur itinérant

4. Equipement

Actuellement tous les élèves sont équipés de "phonic ear". Il s'avère cependant que certains appareils devront être changés compte tenu du niveau et du type de surdité de plusieurs élèves. Il faudra prévoir aussi des montants pour l'entretien de ces appareils.

ANNEXE II

LES PROPOSITIONS DE SOLUTIONS

Ecole Côte du Nord
15, Desgroseillers Hull
J8Z 1M4

ANNEXE II

Hull, le 23 novembre 1979

Madame Monique Cyr
Directeur général
Commission Scolaire Outaouais-Hull
C.P. 1217, succursale "B"
Hull (Québec)

Madame le Directeur général,

Le personnel et la direction de l'école Côte du Nord ont accueilli quelques handicapés auditifs en septembre dernier.

Le projet a été lancé au début de l'année sans toutefois préparer le milieu et établir les objectifs de fonctionnement.

Après quelques mois, le conseil des maîtres lors d'une réunion spéciale, le soir, a jugé que la question de l'intégration des handicapés auditifs était assez importante pour qu'il axe toutes ses rencontres sur ce point. Cependant, il fallait que toutes les personnes intéressées y participent.

Deux rencontres, quatre heures de discussions, trente-sept sous-questions: voilà le cheminement parcouru pour identifier et définir le problème (voir doc. I).

Il a fallu ensuite une heure et demie pour chercher des solutions et cette étape n'est pas terminée!

Il aura donc fallu près de six heures pour franchir les deux premières étapes de la méthode sans perdant (voir doc. II).

C'est pourquoi, afin d'assurer la réussite et la continuité du projet, nous vous demandons une journée pédagogique spéciale afin de vivre les quatre dernières étapes qui ne peuvent être dissociées. Le sept décembre nous semble la journée propice à un tel cheminement.

Veuillez agréer, Madame le Directeur général, mes salutations distinguées.

Le directeur,

Gérard Gratton

Gérard Gratton

p.j. Annexes I et II

Document 1

Identification du problème

1. But connaître - savoir plus de choses, question d'information (débrouiller)
2. Clarifier
3. Comment en tirer profit?
4. Comment se fait l'intégration des demi-sourds?
5. Où on s'en va?
6. Quels sont les problèmes?
7. Qu'a-t-on réussi à date?
8. Est-ce que tout le monde doit s'impliquer?
9. Quels sont les rôles de chacun?
10. Quels sont les objectifs de l'intégration?
11. Comment les professeurs de l'enseignement régulier se sentent face au projet?
12. Comment les enseignants spécialistes voient leurs rôles?
13. Quelles sont leurs attentes?
14. Comment les spécialistes se sentent face à l'attitude des professeurs?
15. Où est le joint entre le rôle de chacun?
16. Les avantages pour les enfants -
    a) en place
    b) les handicapés auditifs
17. Les avantages pour les professeurs des deux parties?
18. Quels sont les inconvénients pour les élèves et les professeurs?
19. Comment voit-on l'intégration du sourd profond?
20. S'entendre au point de vue terminologie
21. De quelle aide peux-tu bénéficier si tu as un handicapé auditif dans ta classe
22. Quels sont les besoins de l'handicapé auditif (d'après leur degré de surdité?) pour établir ensuite le rôle de chacun des professeurs?

... on questionne les handicapés auditifs pour savoir ce qu'ils vivent de différent?

24. Y-a-t-il une évaluation faite du projet (à date)? par la C.S.R.O.

25. Les enfants ont-ils été évalués depuis leur arrivée - pour fins de classement?

26. Quelles sont les réactions de tous les parents?

27. Comment nos enfants acceptent les handicapés auditifs?

28. D'où vient ce projet?

29. Sommes-nous obligés de l'accepter?

30. Pourquoi le choix de l'école?

31. Est-ce-qu'on peut continuer ce projet une autre année?

32. Suis-je prêt(e) à continuer?

33. N'est-il pas trop tôt pour se poser la question (32)?

34. Quelles sont les réactions des professeurs face aux handicapés auditifs?

35. Est-ce que les handicapés auditifs ont le - a) même programme que les autres enfants?
b) les mêmes attentes de la part des professeurs?

36. Ce projet peut-il aider l'enfant entendant à se sociabiliser?

37. Doit-on assurer une continuité d'école pour les intégrés?

38. Les handicapés auditifs ont-ils droit à leur éducation comme les normaux et le même respect?

39. Cette intégration peut-elle aider l'enfant handicapé auditif à mieux vivre avec lui-même et la société? Si oui, comment peut-on l'aider à y arriver?

40. Doit-on s'impliquer en tant qu'aire ou en tant que personne?

****

Document II

Question - Comment réaliser l'intégration des handicapés auditifs à l'école Côte du Nord?

Solutions possibles sans évaluation:

1. Consulter les gens qui auront à participer à l'intégration (professeurs, animateur, parents, enfants)
2. Etablir les objectifs du projet
3. Avec les personnes participantes
4. Fournir l'information nécessaire aux intéressés
5. Définir des tâches précises pour chaque participant
6. Prévoir des périodes régulières d'évaluation
7. Evaluer aussi spontanément
8. Que les professeurs concernés fassent part de leur vécu
9. Que l'on connaisse les priorités des handicapés auditifs au point de vue académique
10. Qu'on prévoit des rencontres entre les professeurs concernés
11. Qu'il y ait un animateur informé sur place (directeur ou autre)
12. Qu'il y ait un local (normal) à la disposition du projet
13. Que les personnes spécialistes soient rattachées à une aire
14. Que les handicapés auditifs aient des périodes avec l'orthophoniste et le professeur spécialisé
15. Qu'il y ait une orthopédagogue à temps plein
16. Qu'il y ait une évaluation des enfants avant l'arrivée dans l'école pour savoir s'ils sont aptes à ...
17. Que les parents des handicapés auditifs soient intégrés à des activités (quand c'est possible) exemple: orthophoniste et parents pour continuer le travail à la maison
18. Si nécessaire, retrancher certaines matières secondaires
19. Qu'il y ait un budget spécial pour l'école
20. Qu'il y ait des périodes libres pour les professeurs concernés dans l'horaire
21. Qu'il y ait des périodes d'information/préparation pour les personnes qui auront à travailler avec les handicapés auditifs

22. Qu'il y ait un maximum d'handicapés auditifs par aire

23. Norme spéciale élève/professeur

24. Que l'équipe-aire soit impliquée

25. Sensibiliser les enfants réguliers sur la façon de communiquer avec les handicapés auditifs

26. Que les handicapés auditifs aient le même horaire

27. Qu'il y ait une pré-maternelle à l'école

28. Qu'il y ait des rencontres entre les professeurs (anciens et nouveaux)

29. Que l'on tende vers un enseignement individualisé

30. Qu'il y ait une priorité d'aide

31. Que le professeur spécialisé soit le responsable de l'évaluation des handicapés auditifs

32. Qu'il y ait une seule direction responsable pédagogiquement et administrativement

33. Que la direction ait un/e adjoint/e

34. Qu'il y ait communication entre l'école et les responsables du projet et les autorités des Commissions scolaires

35. Que tous aient les mêmes exigences

36. Que le transport soit adéquat

37. Qu'il y ait une journée pédagogique spéciale pour compléter les prochaines étapes

****

École Côte du Nord
15, Desgroseillers Hull
J8Z 1M4

771-9773

Document III

Hull, le 11 janvier 1980

Madame Monique Cyr
Directeur général
Commission Scolaire Outaouais-Hull
122, St-Laurent
Hull (Québec)

Objet: Journée pédagogique spéciale du 7 décembre 1979

Madame le Directeur général,

Voici le résumé des activités de la journée pédagogique du 7 décembre 1979.

J'ai préparé aussi un plan de travail au niveau des objectifs pour la journée pédagogique du 31 janvier 1980.

Veuillez agréer, Madame le Directeur général, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le directeur,

Gérard Gratton

Gérard Gratton

GG/rc
p.j.

JOURNEE PEDAGOGIQUE SPECIALE

DU 7 DECEMBRE 1979

A) Point de départ: La question

Comment réaliser l'intégration des handicapés auditifs à l'école Côte du Nord?

Lecture de toutes les questions précédentes.

Formulation de nouvelles questions:

nº 38 - Qu'il y ait respect de certaines exigences propres aux handicapés auditifs.

nº 39 - Qu'il y ait une limite d'âge pour la fréquentation de l'école.

nº 40 - Que les enfants soient seulement handicapés auditifs.

nº 41 - Connaître les besoins prioritaires des handicapés auditifs.

nº 42 - Se sensibiliser sur les moyens les plus efficaces pour apporter notre aide aux handicapés auditifs.

B) 3ième étape de la méthode

Souligner individuellement les solutions importantes.

Souligner les solutions non nécessaires à l'intégration.

Regrouper certains numéros:

1º - Information nºs 4-9-21-42

2º - Consultation 1

3º - Objectifs 2-5-6-14-32

4º - Moyens

5º - Evaluation 7-16

C) 1º - Information:

a) Besoins

- scolariser
- comme les autres
- handicap communication
- rééducation du langage
- audition du disque
- répondre aux questions déjà posées

2° - Consultation:

3° - Objectifs (à partir du texte)

a) intégration sociale:

b) intégration pédagogique:

- évaluation de l'enfant placé selon son niveau d'acquisition
- bénéficier d'un professeur spécialisé selon son niveau
- recevoir le même enseignement que les autres
- recevoir un enseignement individualisé le plus possible
- que la musique, l'anglais et la catéchèse soient considérés comme matières secondaires
- évaluation des handicapés auditifs selon leur rythme
- même évaluation que les autres
- maximum d'handicapés auditifs par aire
- assister au cours "groupe" pour notions nouvelles
- enseignement individualisé après, si nécessaire
- que les intervenants assistent au cours de la notion nouvelle
- planification inter/profs
- renforcement avant/après le cours si nécessaire
- apporter de l'aide à l'enfant en difficultés
- participation maximum à la vie de la classe
- aide disponible au moment opportun (aide pédagogique + local)

4° - Moyens:

5° - Evaluation:

D) Prochaire rencontre

a) Continuer à développer les 5 points: information, consultation, objectifs, moyens, évaluation.

b) Etudier spécialement les objectifs proposés.

c) Passer à l'étape de décision.

d) Nouvelle rencontre le 31 janvier lors d'une journée pédagogique régulière

ANNEXE III

BILAN ET CLASSIFICATION DES PROBLEMES IDENTIFIES

A N N E X E III

BILAN ET CLASSIFICATION DES PROBLEMES IDENTIFIES

* Catégorisation des problèmes:

1. Organisation/animation du projet
2. Enseignants - attitudes
   - préparation
3. Intervenants spécialisés - attentes
   - préparation
4. Processus d'intégration - information des intervenants
5. Parents - attitudes
   - réactions
6. Programmation individualisée
7. Autres élèves - attitudes
   - réactions
8. Elèves intégrés - aspect psychologique
   - aspect pédagogique
   - intégration au groupe

* Source:

- Brainstorming fait par le personnel de l'école pour Identifier le problème et Proposer des solutions possibles (Cf. lettre du Directeur Ecole Côte du Nord au Directeur Général C.S.O.-H. 23/11/79).
- Résumé des activités de la Journée Pédagogique Spéciale du 7 décembre 1979 (Cf. lettre du Directeur Ecole Côte du Nord au Directeur Général C.S.O.-H. 11/01/80).
- Entrevues faites par le consultant: enseignants ayant des enfants malentendants dans leurs classes; enseignants spécialisés; enseignants qui ne travaillent pas actuellement avec des enfants malentendants; orthophoniste; direction de l'école.

Identification des problèmes

Problèmes identifiés	Catégorie de problème
1. Besoin de préciser les objectifs poursuivis	Organisation
2. Besoin d'évaluation de ce qui a été fait jusqu'à date	Organisation
3. Besoin de clarification des niveaux d'implication de chacun	Organisation
4. Besoin de clarification des rôles de chacun	Organisation
5. Quelles sont les attitudes des enseignants du régulier face au projet? et aux handicapés?	Enseignants - attitudes
6. Quelles sont les attentes des éducateurs spécialisés: - en général? - par rapport aux enseignants du régulier?	Enseignant spécialisé - attentes
7. Besoin de clarifier les avantages et inconvénients de l'intégration: - pour les enfants non handicapés? - pour les handicapés auditifs? - pour les enseignants des deux types d'élèves?	Processus d'intégration - information
8. Besoin de clarification en ce qui concerne la terminologie	Organisation
9. Besoin d'information sur le processus d'intégration des demi-sourds et des sourds profonds	Processus d'intégration - information
10. Méconnaissance des caractéristiques (besoins-sentiments) de l'handicapé auditif (enseignants)	Enseignants - préparation
11. Besoin de précisions concernant l'aide dont peut disposer le professeur ayant un handicapé auditif dans sa classe	Organisation

12. Hésitations (réticences) des enseignants face au projet	Enseignants - réticences - attitudes
13. Besoin de connaître quelles sont les réactions de tous les parents	Parents - réactions
14. Besoin de savoir le niveau d'acceptation des handicapés auditifs par les autres enfants	Elèves (autres) - réactions - attitudes Elèves intégrés - acceptation par le groupe
15. Type de programme que doivent suivre les handicapés auditifs	Programmation individuelle
16. Besoin de pouvoir travailler en équipe (ens. + éd. spéc. + orthoph.)	Organisation
17. Besoin de coordination du projet	Organisation
18. Temps pour pouvoir mieux planifier le travail à faire et ne pas négliger les autres élèves	Organisation
19. Besoin de préparation et de perfectionnement exprimé par les enseignants ayant des enfants handicapés (inservice training)	Enseignants - préparation
20. Faible lien entre les parents des enfants handicapés et les enseignants	Parents - implications
21. Besoin de ressourcement des différents intervenants	Intervenants - préparation
22. Peu d'importance accordé aux aspects psychologiques des enfants handicapés	Enfants intégrés - aspect psychologique
23. Peu de temps orthophoniste, ce qui empêche un travail en équipe	Organisation
24. Evaluation du rendement des enfants intégrés: comment la faire?	Enfants intégrés - aspect pédagogique
25. Méthodes et techniques de travail qu'on peut utiliser	Enfants intégrés - aspect pédagogique
26. Jusqu'où peut-on exiger aux enfants malentendants? atteinte des objectifs?	Enfants intégrés - aspect pédagogique

ANNEXE IV

ENTENTE DE SERVICE ENTRE LE SERVICE
LE CENTRE HOSPITALIER REGIONAL DE
L'OUTAOUAIS VIA LE DEPARTEMENT DE
SANTE COMMUNAUTAIRE ET LA COMMISSION
SCOLAIRE REGIONALE DE L'OUTAOUAIS
ECOLE COTE DU NORD

PROJET INTEGRATION DES MALENTENDANTS

ENTENTE DE SERVICE

ENTRE

LE CENTRE HOSTAPILIER REGIONAL DE L'OUTAOUAIS

VIA

LE DEPARTEMENT DE SANTE COMMUNAUTAIRE

ET

LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE L'OUTAOUAIS

ECOLE COTE DU NORD

PROJET INTEGRATION DES MALENTENDANTS

ENTENTE DE SERVICE

ENTRE: LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE L'OUTAOUAIS,
corporation légalement constituée, ayant son siège social au numéro 92 St-Raymond, ville de Hull,
représentée aux présentes par M. Paul-Emile Séguin (par intérim),
Directeur général et M. Gaston Fortin,
Président du comité exécutif.

ET: LE CENTRE HOSPITALIER REGIONAL DE L'OUTAOUAIS,
VIA son département de santé communautaire, corporation légalement constituée, ayant son siège social au numéro 116 boulevard Lionel-Emond, en la ville de Hull, représentée aux présentes par Fernand Boutin, Directeur général et Gabriel Gay, Directeur du département de santé communautaire.

DEFINITIONS

C.H.R.O.: Centre hospitalier Régional de l'Outaouais

D.S.C.: Le Département de santé communautaire de la région 07

C.S.R.O.: La Commission scolaire Régionale de l'Outaouais

ECOLE: Ecole Côte du Nord

PROJET: Intégration des malentendants.

Projet présenté et accepté par le Ministère de l'Education dans le cadre des projets-pilotes destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

OBJET DE L'ENTENTE

Assurer aux élèves handicapés auditifs sous la juridiction de la C.S.R.O. des services d'orthophonie dispensés par un orthophoniste relevant du D.S.C.

RESPONSABILITE DU D.S.C.

ARTICLE 1

Le D.S.C. s'engage à assurer les services d'un (1) orthophoniste à temps plein pour les élèves handicapés auditifs de la C.S.R.O. Cet article est conditionnel à l'embauche d'un orthophoniste spécifiquement engagé à cette fin.

ARTICLE 2

Le D.S.C. s'engage à prendre toutes les mesures nécessaires pour fournir un personnel compétent et assurer la supervision requise afin de répondre aux besoins de la clientèle visée par ce contrat.

ARTICLE 3

L'orthophoniste relève du D.S.C. Dans l'accomplissement de ses tâches quotidiennes, il devra tenir compte des impératifs du projet d'intégration des malentendants et des programmes rééducatifs et pédagogiques des écoles.

ARTICLE 4

Le D.S.C. s'engage à assurer les services d'orthophonie pour les élèves handicapés auditifs, visés par ce contrat, dont le maximum ne dépassera pas 30 élèves.

ARTICLE 5

Le D.S.C. s'engage à nommer un représentant au sein du comité de recherche du projet "Intégration des malentendants", lequel s'engage à participer aux activités du Comité.

RESPONSABILITE DE LA COMMISSION

ARTICLE 6

La C.S.R.O. est responsable des activités pédagogiques spécialisées selon les politiques du Ministère de l'Education du Québec.

ARTICLE 7

La C.S.R.O. s'engage à fournir sans frais les locaux nécessaires à l'élaboration et à l'application des activités de réadaptation à l'intérieur de l'école (des écoles).

ARTICLE 8

La C.S.R.O. s'engage à fournir sans frais le matériel de secrétariat et d'immobilisation nécessaire à l'orthophoniste selon la disponibilité de l'école Côte du Nord où elle aura son pied à terre.

ARTICLE 9

La C.S.R.O. s'engage à fournir sans frais les services de secrétariat.

ARTICLE 10

La C.S.R.O. est responsable des frais de déplacement de l'orthophoniste selon ses politiques pour un montant total maximum de 2 000,00$.

ARTICLE 11

La C.S.R.O. s'engage à payer au D.S.C. les montants totalisant les salaires (bénéfices marginaux) de l'orthophoniste selon les politiques et les échelles salariales en vigueur au D.S.C. et selon les modalités suivantes:

- Le D.S.C. fait parvenir deux (2) fois par année une facture détaillée des frais encourus par l'application du présent article soit au plus tard le 30 janvier 1981 pour la première partie et le 30 juillet pour la seconde;

- la C.S.R.O. sur réception de ces factures paiera au D.S.C. dans les plus brefs délais le total des sommes encourues pour un tel service pour un montant total maximum n'excédant pas 37 000,00$ (incluant les bénéfices marginaux).

ARTICLE 12

La C.S.R.O. s'engage à favoriser l'intégration de l'orthophoniste selon les politiques déterminées par le comité de recherche du projet Intégration des malentendants et en conformité avec les politiques du Ministère de l'Education.

ARTICLE 13

Le comité de recherche du projet Intégration des malentendants aura pour mandat principal:

- de collaborer à la mise en application du contrat de service;
- d'analyser et d'évaluer périodiquement l'expérience selon les modalités décrites dans le projet Intégration des malentendants (mars 1980);
- de participer à l'élaboration du rapport final de recherche;
- de déterminer certains critères de sélection de l'orthophoniste devant oeuvrer au projet tout en tenant compte de ceux en vigueur au C.H.R.O.;
- de recommander l'engagement de l'orthophoniste;
- de déterminer les modalités d'intégration et de participation de l'orthophoniste en conformité avec les politiques du Ministère des Affaires sociales.

ARTICLE 14

La commission et l'établissement dans le cadre général des lois qui les régissent conviennent de prendre conjointement les dispositions nécessaires pour que les personnes qui pourraient être affectées par la signature du présent contrat ne subissent aucun préjudice quant à leurs droits découlant des conventions collectives les régissant ou les politiques salariales et administratives les concernant.

Ce contrat entre en vigueur le 15 août 1980 et se termine le 30 juin 1981.

Signé à _____ ce _____ jour du mois de _____

_____ 1980.

Pour la commission:

_____
Président du comité exécutif

_____
Directeur général

Pour le C.H.R.O.:

_____
Directeur du D.S.C.

_____
Directeur général

ANNEXE V

Protocole d'entente entre la C.S.R.O. et la C.S.O.H. relatif à l'intégration des malentendants à l'école Côte-du-Nord.

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE L'OUTAOUAIS

PROTOCOLE D'ENTENTE

ENTRE

LA C.S.R.O. ET LA C.S.O.H.

RELATIF À L'INTÉGRATION DES MALENTENDANTS

À L'ÉCOLE

CÔTE-DU-NORD

225 rue St-Rédempteur, Hull, Québec, téléphone 771-7311

PRINCIPES DIRECTEURS

Les deux organismes reconnaissent l'importance de la régionalisation de ce service spécialisé. En conséquence, la C.S.R.O. en conservera la responsabilité administrative et pédagogique.

Cependant la centralisation à l'école Joie de vivre entraîne certaines difficultés telles: lourdeur administrative, manque de support pédagogique, etc. La direction de l'école Joie de vivre accepte donc de déléguer certains pouvoirs de gérance à la direction de l'école Côte-du-Nord.

1. Responsabilité administrative

Le principal de l'école Joie de vivre aura la responsabilité des classes de malentendants. Un budget protégé, à l'intérieur des opérations courantes de l'école Joie de vivre, sera mis à la disposition de ces enfants. Le principal de l'école Côte-du-Nord est autorisé à effectuer toutes les opérations administratives régulières qui sont normalement confiées à une direction d'école et ce, en autant qu'elles demeurent conformes aux politiques de la C.S.R.O. Le directeur de l'école Joie de vivre joue alors un rôle de supervision et de contrôle général.

2. Responsabilité pédagogique

La direction de l'école Joie de vivre sera responsable de la supervision pédagogique de ces classes. Cependant le principal de l'école Côte-du-Nord soumettra au besoin des rapports relatifs à l'évaluation du personnel ainsi qu'à la qualité des ressources matérielles et humaines mises à la disposition de ces enfants. De plus, il est autorisé à accepter au nom de la C.S.R.O. les élèves dûment évalués et qui ont fait l'objet d'une étude de cas, également d'entretenir avec tous les responsables de l'enfant des communications normalement confiées à un directeur d'école.

.. Calendrier scolaire

Les enseignants de la C.S.R.O. oeuvrant à l'école Côte-du-Nord devront respecter le calendrier de la C.S.O.H. et les activités prévues lors des journées pédagogiques de l'école. Cependant à la demande des enseignants et de la direction, certaines activités spécialisées pourront se tenir en collaboration avec la C.S.R.O.

.. Clientèle

Les élèves seront inscrits à l'école Joie de vivre et demeureront ainsi dans la clientèle de la C.S.R.O. L'acceptation des élèves dans les classes suivra le même cheminement que celui en vigueur dans les écoles de la C.S.R.O. Les cas référés seront donc dirigés vers l'école Côte-du-Nord qui verra à convoquer une étude de cas avec les personnes impliquées.

3. Surveillance des dîneurs

C'est la C.S.O.H. qui aura la responsabilité de l'engagement du ou des surveillants du dîner. La C.S.R.O. assumera le salaire de cette ou ces personne(s) et ce au tarif en vigueur à la C.S.O.H. (1)

4. Locaux et entretien

La C.S.O.H. s'engage à fournir sans frais les locaux et l'ameublement nécessaires à l'enseignement et aux activités éducatives pour les élèves malentendants ainsi que les coûts inhérents à l'entretien ménager, à l'électricité et au chauffage. Le matériel pédagogique et les appareils spéciaux seront retournés à l'école Joie de vivre à la fin de chaque année scolaire. Ils seront livrés à l'école Côte-du-Nord dans la semaine précédant l'ouverture des classes.

Les frais d'interurbain relatifs à l'administration de ces classes seront défrayés par la C.S.R.O. après autorisation du principal de l'école Côte-du-Nord.

7. Ressources humaines

La C.S.R.O. mettra à la disposition de l'école Côte-du-Nord les ressources humaines nécessaires à la rééducation de ces élèves.

À savoir:
- un orthophoniste à raison d'une journée et demie par semaine
- un orthopédagogue à raison d'une journée par semaine (2)
- une infirmière à raison d'une demi-journée par semaine
- un psychologue sur demande.

8. Suppléance

Selon la politique de la C.S.R.O.

9. Ce protocole d'entente sera en vigueur jusqu'au 30 juin 1980 et se renouvellera automatiquement à moins que l'une ou l'autre des parties n'ait fait part de son intention de mettre fin à l'entente ou de la modifier et ce, avant le 30 avril de chaque année.

(1) Pour un maximum de 1 500,00$ mille cinq cent

(2) Pour un maximum de 4 000,00$ quatre mille

ANNEXE VI

DESCRIPTION SUCCINTE DU MODELE CIPP POUR L'EVALUATION D'UN PROGRAMME

ANNEXE VI

DESCRIPTION SUCCINTE DU MODELE CIPP POUR L'EVALUATION D'UN PROGRAMME

A. Introduction

Le modèle C.I.I.P. s'inscrit dans le cadre des modèles dits de prise de décision (decision making models)(*).

La notion d'évaluation utilisée par ces auteurs suppose que l'évaluation est un processus qui sert à définir, obtenir et à fournir l'information (données) nécessaire pour mesurer l'efficacité des plans, programmes, interventions, etc. Cela doit permettre en conséquence de s'appuyer sur ces éléments d'information pour la prise de décisions concernant le programme conçu et implanté.

B. Types d'évaluation

Le modèle mis de l'avant par Stufflebeam et son équipe comprend quatre types ou niveaux d'évaluation:

- évaluation du contexte (Context evaluation)
- évaluation de l'input (Input evaluation)
- évaluation du processus (Process evaluation)
- évaluation du produit (Product evaluation)

C. Description résumée de chaque type d'évaluation

Chaque type d'évaluation a des objectifs, des champs et des stratégies particulières. Sans prétendre être exhaustifs, on peut dire que:

- l'évaluation du contexte dans le cas de notre projet porte sur l'identification des besoins ressentis par l'équipe école à l'égard du processus d'intégration. De même, ce type d'évaluation porte aussi sur la détermination des objectifs qui doivent permettre de répondre aux besoins identifiés.

- l'évaluation de l'input est constituée par le processus destiné à identifier les stratégies qui permettront d'atteindre les objectifs formulés. Dans notre cas ces stratégies, dans le sens large du terme, sont résumées dans le modèle d'intervention préconisé (composantes, ressources humaines et matérielles, cadre opérationnel, etc.).

(*) Stufflebeam, D. et al., Educational Evaluation and Decision Making, Itasca, Illinois, F.E. Peacock Publishers, Inc., 1971.

Stufflebeam, D., "Toward a Science of Educational Evaluation" in The Educational Technology Reviews Series, Number eleven, January, 1973, pp. 20-27.

- l'évaluation du <u>processus</u> concerne tout ce qui a trait à l'implantation du programme ou modèle d'intervention. Stufflebeam formule trois objectifs principaux pour ce type d'évaluation: détecter les défauts ou faiblesses du modèle pendant la phase d'implantation; fournir l'information pertinente pour prendre les décisions qui s'imposent; maintenir un dossier sur la démarche suivie de façon systématique.

- L'évaluation du <u>produit</u> porte sur la mesure de l'atteinte des objectifs formulés ainsi l'analyse des causes qui ont influencé les résultats obtenus. Ce type d'évaluation doit avoir lieu aussi bien durant la phase d'implantation du programme d'intervention qu'à la fin du projet.

ANNEXE VII

INSTRUMENTS POUR LA VERIFICATION

DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

OPINION DES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'INTEGRATION DES ENFANTS MALENTENDANTS (*)

L'objet de ce questionnaire est d'obtenir des informations qui devraient aider à maximiser l'efficacité de l'action des enseignants qui travaillent avec des enfants malentendants. Pour ce faire, il est important de connaître votre opinion au sujet de divers aspects touchant à l'intégration de ces enfants.

IL N'Y A PAS DE REPONSE CORRECTE. Les meilleures réponses sont celles qui reflètent honnêtement votre opinion.

SECTION I.

Veuillez encercler votre réponse pour chacun des items suivants:

1.	Les objectifs visés dans le cadre du projet d'intégration des enfants malentendants aux classes régulières me semblent:	Pas clairs du tout	Pas clairs	Moyennement clairs	Clairs	Très Clairs
2.	Mon niveau d'information sur le processus d'intégration des malentendants à l'école peut être qualifié de:	Très bas	Bas	Moyen	Elevé	Très élevé
3.	Je considère que mon niveau d'information sur les malentendants est:	Très bas	Bas	Moyen	Elevé	Très élevé
4.	Ce qui a été accompli à l'école pour l'intégration des malentendants a été évalué par l'ensemble des intervenants de façon:	Très inadéquate	Inadéquate	Moyennement adéquate	Adéquate	Très adéquat
5.	Je crois que le temps dont on a disposé pour travailler en équipe, en vue de l'intégration des malentendants, a été:	Très insuffisant	Insuffisant	Moyennement suffisant	Suffisant	Très suffisant
6.	La disponibilité des spécialistes (enseignants spécialisés, orthophoniste, psychologue, etc.) pour l'intégration des malentendants a été:	Très insuffisante	Insuffisante	Moyennement suffisante	Suffisante	Très suffisante
7.	Le rôle de chaque personne qui participe au processus d'intégration des malentendants à l'école m'apparaît:	Pas clair du tout	Pas clair	Moyennement clair	Clair	Très clair

SECTION II.

Veuillez encercler le numéro sous la colonne qui répond le mieux à votre ACCORD ou DESACCORD avec chacun des énoncés suivants, selon l'échelle indiquée ci-après:

EA= Entièrement d'accord A= D'accord I= Indécis D= En désaccord DT= Désaccord total

		DT	D	I	A	EA
1.	Ce que les enseignants font avec les élèves réguliers dans la classe est approprié pour les malentendants.	1	2	3	4	5
2.	Les besoins des enfants malentendants peuvent être mieux satisfaits dans des classes spéciales.	1	2	3	4	5
3.	Face au comportement d'un enfant malentendant en classe l'enseignant doit faire preuve de plus de patience que dans le cas d'un enfant normal.	1	2	3	4	5
4.	Le défi de se trouver dans une classe régulière stimule le développement scolaire d'un enfant malentendant.	1	2	3	4	5
5.	La préoccupation supplémentaire requise par les enfants malentendants joue au détriment des autres élèves.	1	2	3	4	5
6.	L'intégration des enfants malentendants à une classe régulière favorise l'intéraction entre les élèves ce qui aide à la compréhension et à l'acceptation des différences.	1	2	3	4	5
7.	Il est difficile de maintenir l'ordre dans une classe régulière où il y a un enfant malentendant.	1	2	3	4	5
8.	Les enseignants des classes régulières possèdent en grande mesure la compétence nécessaire pour travailler avec des enfants malentendants.	1	2	3	4	5

(*) Adaptation de l'échelle d'attitude de B. Larrivée et L. Cook.

		OT	O	I	A	EA
9.	Le comportement des enfants malentendants en classe constitue un mauvais exemple pour les autres élèves.	1	2	3	4	5
10.	Le placement en classe spéciale a un effet négatif sur le développement social et émotif de l'enfant malentendant.	1	2	3	4	5
11.	L'enfant malentendant développe des habilités scolaires plus rapidement dans une classe spéciale que dans une classe régulière	1	2	3	4	5
	L'effort déployé pour accomplir les tâches est insuffisant chez la majorité des enfants malentendants.	1	2	3	4	5
13.	L'intégration des enfants malentendants demande des changements importants au niveau du fonctionnement de la classe régulière.	1	2	3	4	5
14.	La majorité des enfants malentendants a un bon comportement en classe.	1	2	3	4	5
15.	Le contact que les enfants de la classe régulière ont avec les enfants malentendants est nuisible.	1	2	3	4	5
16.	Les enseignants de classes régulières sont suffisamment préparés pour enseigner à des enfants malentendants.	1	2	3	4	5
17.	Les enfants malentendants monopolisent le temps de l'enseignant.	1	2	3	4	5
18.	L'intégration de l'enfant malentendant développe son autonomie.	1	2	3	4	5
19.	Un enfant malentendant a des problèmes pour son adaptation dans une classe régulière.	1	2	3	4	5
20.	L'enseignement est mieux donné par des enseignants spécialisés que par les enseignants des classes régulières.	1	2	3	4	5
21.	L'intégration des enfants malentendants peut être profitable aux élèves réguliers.	1	2	3	4	5
22.	Il faut dire de manière précise aux enfants malentendants quoi faire et comment le faire.	1	2	3	4	5
23.	L'intégration peut avoir un effet négatif sur le développement émotif de l'enfant malentendant.	1	2	3	4	5
24.	L'augmentation de la liberté en classe provoque trop de désordre.	1	2	3	4	5
25.	L'enfant malentendant sera isolé dans une classe régulière.	1	2	3	4	5
26.	Les parent des enfants malentendants ne posent pas plus de problèmes à l'enseignant d'une classe régulière que ceux d'un enfant normal.	1	2	3	4	5
27.	L'intégration des enfants malentendants implique un perfectionnement important des enseignants des classes régulières.	1	2	3	4	5
28.	Là où c'est possible, on doit donner aux enfants malentendants la possibilité de fonctionner dans l'environnement d'une classe régulière.	1	2	3	4	5
29.	Les enfants malentendants provoquent le désordre dans la classe régulière.	1	2	3	4	5
	La présence d'enfants malentendants favorise l'acceptation des différences de la part des élèves réguliers.	1	2	3	4	5

QUESTIONNAIRE AUPRES DES ENSEIGNANTS

Identification:

Ce questionnaire s'adresse à tous les enseignants de l'école qu'ils aient ou non sous leur responsabilité un enfant malentendant. L'objectif visé est d'obtenir des informations qui seront très utiles pour l'orientation ou réorientation du processus d'intégration des malentendants actuellement en fonctionnement à l'école. L'identification demandée n'a d'autre but que de nous permettre le traitement des données, nous ne sommes pas intéressés à savoir qui répond à ce questionnaire. Vous devrez donc identifier le questionnaire tel que convenu lors de la rencontre du 3 octobre 1980.

1. Avez-vous un enfant malentendant:

   - dans votre aire: oui ☐ non ☐
   - dans votre classe: oui ☐ non ☐

2. Vous considérez-vous suffisamment informé sur le processus d'intégration des malentendants à l'école?

   oui ☐ non ☐

3. Si non à la question 2, êtes-vous intéressé à avoir de l'information systématique sur le processus d'intégration des malentendants à l'école?

   oui ☐ non ☐

   Justifiez votre réponse (s'il y a lieu):

   _____

   _____

   _____

4. Quels sont, à votre avis, les objectifs visés par le processus d'intégration des malentendants à l'école? Enoncez-en les principaux.

   _____

   _____

   _____

5. Etes-vous au courant du rôle de chacun des intervenants dans le processus d'intégration des malentendants?

   oui ☐ non ☐

6. Si oui à la question 5, quel est selon vous le rôle principal des intervenants suivants dans le cadre de ce processus: enseignant (n'ayant pas de malentendant à charge); enseignant responsable d'un malentendant; enseignant spécialisé; orthophoniste; psychologue, orthopédagogue.

   - enseignant (sans malentendant):

   - enseignant (avec malentendant):

   - enseignant spécialisé:

   - orthophoniste:

   - psychologue:

   - orthopédagogue:

7. Avez-vous suffisamment d'information sur la nature même du handicap auditif?

oui ☐ non ☐

8. Si non à la question 7, êtes-vous intéressé à avoir plus d'information à ce sujet?

oui ☐ non ☐

9. Si oui à la question 8, comment aimeriez-vous que cette information vous soit procurée? (réunions, lectures, cours, etc.)

_____

_____

_____

10. Considérez-vous que l'expérience d'intégration vécue pendant l'année scolaire 1979-80 a été évaluée par l'ensemble des intervenants de façon pertinente?

oui ☐ non ☐

Commentez (s'il y a lieu):

_____

_____

_____

11. Etes-vous intéressé à vous préparer pour travailler avec des enfants malentendants?

oui ☐ non ☐

12. Le temps dont vous avez disposé pour travailler en équipe en vue de l'intégration des malentendants a-t-il été suffisant?

oui ☐ non ☐

Commentez (s'il y a lieu):

_____

_____

_____

13. Indiquez votre degré de satisfaction concernant la disponibilité des spécialistes suivants pour l'intégration des malentendants:

	1	2	3	4	5
- enseignant spécialisé:	☐	☐	☐	☐	☐
- orthophoniste:	☐	☐	☐	☐	☐
- psychologue:	☐	☐	☐	☐	☐
- orthopédagogue:	☐	☐	☐	☐	☐

14. Quel est selon vous le degré d'importance de l'évaluation orthophonique pour l'intégration pédagogique (pour les matières scolaires) du malentendant?

pas importante très importante

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5

15. Indiquez sur l'échelle ci-jointe votre niveau de relation avec les parents de l'enfant qui fréquente votre classe ou votre aire.

faible fort

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

GUIDE D'ENTRETIEN

(enseignants à charge)

L'entretien avec les enseignants à charge a pour but d'échanger de façon informelle sur des aspects déjà abordés dans le questionnaire.

Les points qu'on examinera lors des entretiens nous permettront de compléter de façon globale les informations obtenues avec le questionnaire. Il n'est pas important pour nous de savoir ce que pense chaque enseignant individuellement, mais plutôt le groupe ayant assumé des responsabilités auprès des enfants malentendants.

1. Objectifs du processus d'intégration.
2. Information sur le processus d'intégration à l'école.
3. Intérêt à s'informer sur le processus d'intégration à l'école.
4. Connaissance du rôle de chaque intervenant.
5. Connaissance du handicap auditif proprement dit.
6. Intérêt à s'informer davantage sur le handicap auditif.
7. Façon de recevoir l'information à ce sujet.
8. Intérêt à se préparer pour travailler avec des enfants malentendants.
9. Appréciation concernant:
   - temps pour travail en équipe;
   - disponibilité des spécialistes;
   - coordination du projet;
   - collaboration des intervenants;
   - évaluation de ce qui a été accompli (perception).
10. Importance de l'évaluation orthophonique.
11. Conception des programmes individualisés.
12. Relation avec les parents concernés.

GRILLE D'OBSERVATION SYSTEMATIQUE (*)

L'objectif de cette grille est de faciliter l'observation systématique de certains traits de comportement de l'enseignant en classe. L'observateur (ou l'enseignant lui-même s'il s'agit d'une auto-évaluation) doit encercler dans l'échelle d'appréciation placée à droite, le chiffre correspondant le mieux à la position du sujet dans le trait de comportement considéré.

Echelle:

1: jamais; 2: rarement; 3: occasionnellement; 4: souvent; 5: très souvent

1. L'enseignant prend soin de placer l'enfant malentendant à une distance adéquate (5 à 10 pieds) de celui qui parle.	1	2	3	4	5
2. L'enseignant fait attention à ce que les enfants articulent clairement lorsqu'ils parlent.	1	2	3	4	5
3. L'enseignant veille à ce que celui qui parle soit tourné vers l'enfant malentendant.	1	2	3	4	5
4. L'enseignant pose de temps en temps des questions à l'enfant malentendant pour s'assurer qu'il comprend.	1	2	3	4	5
5. L'enseignant est tourné vers l'enfant malentendant lorsqu'il présente un mot nouveau ou pose une question.	1	2	3	4	5

(*) Cette grille peut être utilisée par un observateur ou par l'enseignant lui-même comme instrument d'auto-évaluation. Les items faisant partie de cette grille s'inspirent des suggestions faites dans GEARHEART, B.R. et WEISHANN, M.W., The Handicapped child in the regular classroom, Saint-Louis, The C.V. Mosby Company, 1976, pp. 39-43.

6. L'enseignant utilise les mots nouveaux dans une phrase complète. 1 2 3 4 5

7. L'enseignant favorise la participation de l'enfant malentendant à des discussions en petit groupe. 1 2 3 4 5

8. L'enseignant traite l'enfant malentendant de la façon la plus normale. 1 2 3 4 5

9. Lorsque l'enfant malentendant parle, l'enseignant l'encourage à faire des phrases complètes. 1 2 3 4 5

10. L'enfant malentendant est félicité par l'enseignant lorsqu'il prononce correctement un mot difficile. 1 2 3 4 5

11. L'enseignant utilise des acétates pour aider l'enfant malentendant à mieux saisir le message. 1 2 3 4 5

12. L'enseignant se préoccupe de vérifier de temps en temps le niveau de fatigue de l'enfant malentendant. 1 2 3 4 5

13. L'enseignant demande la collaboration d'autres élèves pour aider l'enfant malentendant en classe. 1 2 3 4 5

14. L'enseignant vérifie si l'enfant malentendant a bien compris le devoir qu'il doit faire. 1 2 3 4 5

L.R.G.O., Département de Psychologie
Université de Sherbrooke, Sherbrooke

QUESTIONNAIRE DE RENDEMENT OPTIMAL

Pour vous aider à répondre à ce questionnaire, LISEZ ATTENTIVEMENT les instructions AVANT de commencer à répondre aux questions.

But de ce questionnaire

Nous voudrions connaître ce que vous pensez de la REUNION QUE VOUS VENEZ DE TERMINER. Ce questionnaire a été conçu pour vous aider à exprimer vos opinions et vos sentiments d'une manière facile et rapide tout en conservant votre anonymat.

Comment remplir ce questionnaire

Voici une liste de 16 ENONCES. LISEZ ATTENTIVEMENT CHACUN DE CES ENONCES.

Chaque énoncé est suivi des chiffres de 1 à 6. Encerclez un chiffre selon que vous êtes d'accord ou non avec cet énoncé.

Exemple	Tout à fait d'accord					Tout à fait en désaccord
	1	2	3	4	5	6
Je déteste les pommes vertes.						

Plus le chiffre encerclé est près de 1, plus vous êtes d'accord avec l'énoncé. (Moins vous aimez les pommes vertes).

Plus le chiffre encerclé est près de 6, plus vous êtes en désaccord avec l'énoncé. (Plus vous aimez les pommes vertes).

N.B.: Si vous êtes indécis à un énoncé quelconque, ne répondez pas et passez à l'énoncé suivant.

Définition des termes:

- Par OBJECTIFS, on entend ce pour quoi le groupe s'est réuni: par exemple, pour discuter, pour échanger de l'information, pour prendre des décisions, pour s'amuser, pour le plaisir de se rencontrer, etc.
- Par RESSOURCES, on entend les ressources personnelles, les contributions que chacun des membres a pu apporter à cette réunion plutôt que les ressources matérielles comme le budget, l'équipement, etc.

		Tout à fait d'accord					Tout à fait en désaccord
1.	Selon moi, on savait où on s'en allait.	1	2	3	4	5	6
2.	Il me semble que des membres ont peu apporté au groupe.	1	2	3	4	5	6
3.	J'ai le sentiment qu'on n'a pas travaillé sur la même chose.	1	2	3	4	5	6
4.	Le groupe a accompli ce qu'il voulait faire.	1	2	3	4	5	6
5.	Je pense que le groupe n'a pas tenu compte des ressources de chacun de ses membres.	1	2	3	4	5	6
6.	Nous n'avons pas su mettre nos objectifs en commun.	1	2	3	4	5	6
7.	J'ai l'impression que j'ai fait ma part dans ce groupe.	1	2	3	4	5	6
8.	Si, au moins, on avait su ce qu'on voulait.	1	2	3	4	5	6
9.	Il me semble que des membres ont été laissés de côté.	1	2	3	4	5	6
10.	On s'est entendu sur ce qu'il fallait faire.	1	2	3	4	5	6
11.	Certains membres demandaient l'avis des autres sans en tenir compte	1	2	3	4	5	6
12.	Selon moi, les objectifs du groupe étaient flous.	1	2	3	4	5	6
13.	Je me suis senti utile au groupe.	1	2	3	4	5	6
14.	J'ai l'impression que ce qu'on avait à faire était clair pour chacun.	1	2	3	4	5	6
15.	Il me semble que le groupe n'a pas utilisé ses ressources.	1	2	3	4	5	6
16.	On s'est peu occupé des objectifs.	1	2	3	4	5	6

GUIDE D'ENTRETIEN AUPRES

DES INTERVENANTS

Les responsabilités de chacun des intervenants indiqués aux points 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 de la rubrique 6 de l'ANNEXE IV du projet doivent être évaluées étant donné le rôle qu'ils jouent dans le cadre du modèle d'intervention. En effet, ces intervenants constituent le support spécialisé qui doit collaborer avec les enseignants à charge dans le processus d'intégration. L'accomplissement de leurs responsabilités ainsi que la connaissance (l'identification) des difficultés auxquelles ils se sont heurtés doivent faciliter l'interprétation des résultats obtenus par ailleurs.

1. Niveau d'accomplissement du rôle attribué dans le modèle d'intervention (8 pour 6.1; 4 pour 6.2; 7 pour 6.3; 5 pour 6.4).
2. Nombre de rencontres auxquelles ils ont participé.
3. Temps disponible pour accomplir les fonctions fixées.
4. Perception du niveau de coordination du projet.
5. Auto-évaluation du travail accompli.
6. Identification des faiblesses du processus.
7. Aspects les plus réussis.
8. Relation avec les parents concernés.
9. Perception de leur collaboration réciproque.
10. Relation avec les enseignants à charge.

GUIDE D'ENTRETIEN

(Parents)

L'entretien avec les parents vise à connaître leur niveau d'implication et de participation au processus d'intégration de l'enfant malentendant. Les éléments qu'on obtiendra lors des entretiens permettront de compléter l'information au sujet de l'implication des parents.

1. Attitude face au processus d'intégration.
2. Niveau de relation avec le personnel de l'école (orthophoniste, ens. spécialisé, ens. à charge, R.E.A.)
3. Temps disponible pour aider l'enfant à la maison.
4. Niveau de responsabilité qu'il a face à l'enfant malentendant (croit-il qu'il doit l'aider? Est-il disposé à le faire?)
5. Réponse aux convocations de l'école (s'il y a lieu).
6. Exigences que les parents font à l'école.
7. Dans quelle mesure suivent-ils les directives ou suggestions de l'école.
8. Quelle relation les parents entretiennent-ils avec leur enfant malentendant?
9. Collaboration que les parents offrent pour aider l'enfant malentendant.
10. Difficultés qu'ils éprouvent pour aider l'enfant.
11. Aide qu'ils aimeraient avoir de la part des spécialistes.
12. Conditions nécessaires à leur implication.
13. Connaissance de leur rôle.
14. Niveau d'information sur le handicap.
15. Appréciation du travail fait à l'école.
16. Auto-appréciation de leur participation.

QUESTIONNAIRE AUPRES DES PARENTS

Introduction

Ce questionnaire s'adresse aux parents des enfants malentendants à l'école C. du N. L'objectif de ce questionnaire est d'obtenir des informations de la part des parents concernant différents aspects relatifs à leur enfant malentendant. Ces informations doivent servir à l'école pour mieux organiser l'aide qu'on peut apporter à l'enfant ainsi que pour collaborer plus étroitement avec les parents selon leurs demandes ou besoins.

1. Que pensez-vous de l'initiative permettant à votre enfant de fréquenter une classe régulière?

   _____

   _____

   _____

2. Considérez-vous que votre enfant s'intègre bien à sa classe?

   Oui ☐ Non ☐

3. Etes-vous satisfait des relations que vous avez avec le personnel de l'école (orthophoniste, enseignants, etc.)?

   Oui ☐ Non ☐

4. Si non, expliquez-nous pourquoi.

   _____

   _____

   _____

5. De combien de temps disposez-vous pour aider votre enfant à la maison?

   _____

6. Estimez-vous que le temps consacré à aider votre enfant est suffisant?

   Oui ☐ Non ☐

7. Avez-vous des difficultés pour aider votre enfant?

   Oui ☐ Non ☐

8. Si oui, expliquez-nous le type de difficultés dont il s'agit.

   _____

   _____

   _____

9. Aimeriez-vous être aidé par quelqu'un de l'école pour surmonter ces difficultés?

   Oui ☐ Non ☐

10. Considérez-vous que l'école vous offre le support nécessaire pour aider votre enfant?

Oui ☐ Non ☐

11. Si non, de quelle façon voudriez-vous que l'école vous aide?

_____ _____

_____

_____

12. Comment jugez-vous le niveau d'information que vous possédez sur le problème auditif de votre enfant?

☐	☐	☐	☐	☐
très faible	faible	moyen	élevé	très élevé

13. Si on vous demandait d'évaluer votre collaboration au processus d'intégration de votre enfant sur l'échelle ci-dessous, où vous placeriez-vous?

☐	☐	☐	☐	☐
très faible	faible	moyenne	élevée	très élevée

TEST SOCIOMETRIQUE

Nom de l'élève: _____ Classe: _____

Date: _____ Professeur: _____

Introduction

Il y a déjà un temps que nous avons commencé l'année scolaire. Vous avez eu le temps de vous connaître. Pendant cette année vous allez travailler quelques fois en groupe de trois ou quatre élèves. J'aimerais tenir compte de votre avis pour former ces groupes de travail. J'aimerais aussi savoir quelles sont les personnes avec lesquelles vous jouez à l'école. Je vais vous poser quelques questions auxquelles je vous demande de répondre avec beaucoup de sincérité.

Vos réponses ne seront lues que par moi.

1. Avec qui aimerais-tu travailler ensemble dans un groupe de travail?
   Nomme trois camarades de ta classe.

   _____

2. Avec qui tu n'aimerais pas travailler ensemble dans un groupe de travail?
   Nomme trois camarades de ta classe.

   _____

3. Avec qui aimerais-tu jouer durant les récréations?
   Nomme trois camarades de ta classe.

   _____

4. Avec qui tu n'aimerais pas jouer durant les récréations?
   Nomme trois camarades de ta classe.

   _____

ANNEXE VIII

OPINION DES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'INTEGRATION

DES ENFANTS MALENTENDANTS

Cet instrument est en fait une échelle d'attitude à l'égard du processus d'intégration des enfants handicapés auditifs. Il s'agit de l'adaptation de l'échelle utilisée par LARRIVEE, B. et COOK, L. pour étudier l'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux ("spécial-needs children"). Pour réaliser l'adaptation, on a procédé de la façon suivante:

a) traduction des 30 items;

b) révision de la version traduite par deux collègues (dépt. Sc. Ed. UQAH);

c) détermination de la validité de contenu par la méthode des juges. Trois juges ont été choisis;

d) remaniement des items en fonction des remarques faites par les juges;

e) administration de l'échelle à un échantillon de 43 sujets (milieu enseignant).

Le coefficient de fidélité trouvé est de 0.72 (coefficient de Spearman-Brown) et il a été déterminé par la méthode de partition en deux moitiés ou "split-half". Ceci permet d'estimer l'homogénéité interne de l'ensemble des items.

Tout ce qui est dit précédemment ne concerne que la section II de cet instrument. La première section a été ajoutée dans le but d'obtenir les renseignements complémentaires y indiqués.